



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS I  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA**

**VANESSA VASCONCELOS DA SILVA**

**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: O  
SUBPROJETO DE GEOGRAFIA NA PERSPECTIVA DA PESQUISA  
COLABORATIVA**

**CAMPINA GRANDE - PB  
JUNHO - 2019**

**VANESSA VASCONCELOS DA SILVA**

**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: O  
SUBPROJETO DE GEOGRAFIA NA PERSPECTIVA DA PESQUISA  
COLABORATIVA**

Trabalho de Conclusão de Curso em forma de monografia, apresentado ao curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de licenciada em Geografia.

**Área de concentração:** Ensino de Geografia

**Orientador:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Josandra Araújo Barreto de Melo.

**Coorientador:** Prof. Esp. Jonas Marques da Penha.

**CAMPINA GRANDE - PB**

**JUNHO - 2019**

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

S586p Silva, Vanessa Vasconcelos da.  
Programa institucional de bolsas de iniciação à docência [manuscrito] : o subprojeto de geografia na perspectiva da pesquisa colaborativa / Vanessa Vasconcelos da Silva. - 2019.  
50 p. : il. colorido.  
Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2019.  
"Orientação : Profa. Dra. Josandra Araújo Barreto Melo, Coordenação do Curso de Geografia - CEDUC."  
1. Ensino de geografia . 2. Paisagem. 3. Pesquisa colaborativa. 4. Iniciação a docência. I. Título  
21. ed. CDD 371.22

VANESSA VASCONCELOS DA SILVA

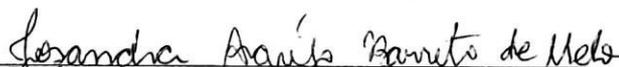
**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA:  
O SUBPROJETO DE GEOGRAFIA NA PERSPECTIVA DA PESQUISA  
COLABORATIVA**

Trabalho de Conclusão de Curso em forma de monografia, apresentado ao curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de licenciada em Geografia.

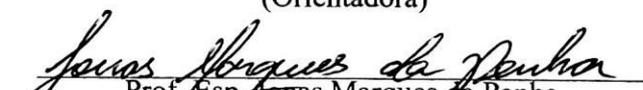
Área de concentração: Ensino de Geografia

Aprovada em: 26/06/2019.

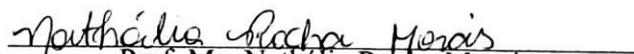
**BANCA EXAMINADORA**

  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Josandra Araújo Barreto de Melo.

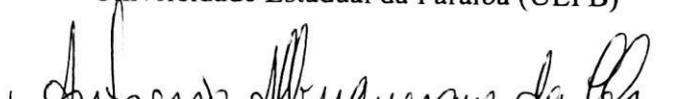
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)  
(Orientadora)

  
Prof. Esp. Jonas Marques da Penha.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPB)  
(Coorientador)

  
Prof. Me. Nathália Rocha Morais

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

  
Prof. Dr. António Albuquerque da Costa

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

*Aos meus pais, pelo incentivo aos estudos, e por terem  
batalhado com tanto carinho, para sempre me  
oferecer o melhor, DEDICO.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ser sempre minha fortaleza. Por ser meu alento e por ter me dado força e sabedoria para concluir esta etapa.

Aos meus pais Afonso e Luciana, pelo tempo e incentivo dedicados a mim, desde o início da minha vida escolar, sempre torcendo e me auxiliando para que pudesse chegar até aqui.

Ao meu esposo Emerson, sempre paciente, disposto e prontificado a me auxiliar nos momentos difíceis, sempre serei grata pelo tempo e o carinho que dedicastes a mim.

A professora Marluce Silvino, por sua gentileza e carinho, que por meio das aulas de Prática de Ensino em Geografia, nos incentivou a continuar trilhando novos caminhos na educação básica, e quem primeiro mostrou a beleza acerca do Ensino de Geografia

A minha orientadora Josandra Melo, por todos os ensinamentos de vida e acadêmicos. Por sempre mostrar que é possível fazer a diferença através da educação.

Ao Prof. Jonas Marques, que me acolheu como aprendiz, através do PIBID, e que agregou de forma imensurável em minha formação.

Em especial, ao meu amigo de graduação e que levo para a vida Nádson, que sempre esteve comigo em todos os momentos, foi quem me ajudou, aconselhou e me encorajou a me candidatar a uma vaga no PIBID, sempre acreditando em mim, mesmo quando eu mesma não me enxergava assim.

Aos meus amigos Joelson e Débora, pelo companheirismo, pela paciência e por todos os momentos agradáveis que tivemos nessa caminhada.

A todos os meus colegas de turma Thaís, Eliandra, Carol, Tina, Janaina, Edlene, Marcio, Jean e Alice, por todo o aprendizado construído em nossas aulas.

A todos os (as) professores (as) do Departamento de Geografia, da Universidade Estadual da Paraíba, por terem contribuído em minha formação, com zelo e compromisso.

Agradeço a oportunidade que me foi ofertada, de participar do subprojeto PIBID/CAPES/UEPB. Por todo aprendizado adquirido e pelo auxílio financeiro, bem como a oportunidade que a Escola Maria Emília, dispôs ao abrir suas portas para que pudesse exercer atividades como futura professora.

A todos meus familiares e amigos. E a todos que, de alguma forma, fizeram parte dessa história.

**SILVA, Vanessa Vasconcelos da. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência: o subprojeto de Geografia na perspectiva da pesquisa colaborativa.** (Monografia graduação) UEPB. CEDUC. DG. Curso de Geografia. 2019

## **RESUMO**

O Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma possibilidade real de construção de novos rumos para o Ensino de Geografia, principalmente pela oportunidade de estudantes das licenciaturas estarem no espaço escolar, acompanhados por professores(as) supervisores(as), desempenhando a investigação-ação em sala de aula. Este trabalho apresenta a trajetória do subprojeto de Geografia do PIBID/CAPES/UEPB, desenvolvido na Escola Maria Emília Oliveira de Almeida, em Campina Grande, Paraíba, no primeiro semestre de 2017, que objetivou analisar o processo de atuação dos professores em formação no PIBID, culminando na intervenção didático-pedagógica deles em sala de aula. Para tanto, buscou-se (1) compreender como se dá a interação entre alunos bolsistas do PIBID, coordenadores e professores supervisores, (2) observar a turma objeto de intervenção, (3) aplicar questionários para discentes da turma, (4) elaborar um plano de ação e (5) aplicá-lo na turma do nono ano do Ensino Fundamental II. Nessa perspectiva, aportou-se principalmente nas teorias e ideário de Pontuschka (2007), Santos (1988), Cavalcanti (2010) e Tonini (2011), com as quais buscou-se compreender a trajetória da Geografia Escolar no Brasil e da formação de professores(as) de Geografia. A pesquisa é do tipo colaborativa descritiva e argumentativa, amparada pelas ideias de Ticks (2008) e Bolgo (2012), e possui abordagem qualitativa, tendo como mecanismos investigativos a utilização de questionários e as observações in loco. Para construir conhecimentos em sala de aula, utilizou-se principalmente a categoria geográfica Paisagem. A pesquisa confirmou a importância da colaboração entre coordenação e professores da escola, bolsistas e professores da universidade, no âmbito do PIBID, para a formação inicial dos futuros professores(as).

**Palavras-Chave:** Ensino de Geografia; Paisagem; Pesquisa colaborativa; Iniciação à docência;

**SILVA, Vanessa Vasconcelos da. Institutional Scholarship Initiative Program: the Geography subproject in the perspective of collaborative research.** (Monography graduation) UEPB. CEDUC. DG. Geography course. 2019.

### **ABSTRACT**

The Institutional Scholarship Initiative Program (PIBID) is a real possibility of building new directions for Geography Teaching. Due to the opportunity for undergraduate students to be in the school space, accompanied by supervisors, teachers and performing action research in the classroom. This work presents the trajectory of the PIBID/CAPES/UEPB Geography subproject, developed at Maria Emília Oliveira de Almeida School, in Campina Grande, Paraíba, in the first semester of 2017. The purpose was to analyze the process of teacher training in PIBID, culminating in their didactic-pedagogical intervention in the classroom. In order to do this we aimed: (1) to understand how works the interaction between PIBID scholarship students, coordinators; (2) to observe the class of intervention; (3) to apply questionnaires to class members; (4) to develop an action plan and (5) to apply it to the ninth grade of Elementary School II. In this perspective, the theories and ideas was based in Pontuschka (2007), Santos (1988), Cavalcanti (2010) and Tonini (2011), with which we sought to understand the trajectory of School Geography in Brazil and the training of teachers of Geography. The research is collaborative descriptive and argumentative, supported by the ideas of Ticks (2008) and Bolgo (2012), and it has a qualitative approach, it also had investigative mechanisms to use questionnaires and in loco observations. To build knowledge in classroom was used mainly the geographical category Landscape. The research confirmed the importance of collaboration between coordination and school teachers, scholarship holders and university teachers, within the scope of the PIBID, for initial training of future teachers.

**Keywords:** Geography Teaching; Landscape; Collaborative Research; Teaching Initiation;

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01	Localização da área estudada.....	28
Figura 02	Apresentação dos bolsistas à escola.....	30
Figura 03	Oficina de Mapas Mentais.....	31
Figura 04	Planejamento didático-pedagógico.....	33
Figura 05	Aula sobre o clima do continente asiático.....	36
Figura 06	Aula sobre hidrografia do continente asiático.....	37
Figura 07	Cartazes produzidos pelos alunos.....	38
Figura 08	Charge acerca do fundamentalismo islâmico.....	40
Figura 09	Atividade avaliativa.....	41

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior

EJA – Ensino de Jovens e Adultos

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPP – Projeto Político Pedagógico

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	12
2	<b>BREVE HISTÓRICO DA GEOGRAFIA ACADEMICA NO BRASIL.....</b>	13
3	<b>FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA.....</b>	17
3.1	<b>Programa de Bolsas de Iniciação à Docência em Geografia – PIBID e Estágio Supervisionado.....</b>	19
4	<b>COMPREENDENDO A CATEGORIA PAISAGEM COM AUXÍLIO DO RECURSO IMAGÉTICO .....</b>	21
5	<b>METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	25
5.1	<b>Caracterização da área de estudo.....</b>	27
6	<b>INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA PERSPECTIVA DA PESQUISA COLABORATIVA.....</b>	29
6.1	<b>Primeiro contato do subprojeto de Geografia PIBID-UEPB.....</b>	29
6.1.1	<i>Contato com espaço escolar.....</i>	29
6.1.2	<i>Oficina de Mapas Mentais.....</i>	30
6.1.3	<i>Sala de aula.....</i>	31
6.1.4	<i>Planejamento.....</i>	32
6.2	<b>A imagética como recurso didático no ensino de Geografia.....</b>	33
6.2.1	<i>Recursos e materiais.....</i>	34
6.2.2	<i>Tema da aula: Guerra Fria.....</i>	34
6.2.3	<i>Tema da aula: Continente asiático.....</i>	35
6.2.4	<i>Tema da aula: Japão/ China/ Índia/ Rússia.....</i>	40
6.2.5	<i>Avaliação e autoavaliação docente.....</i>	41
7	<b>CONCLUSÃO.....</b>	42

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 44**

## 1 INTRODUÇÃO

Ao longo de seu percurso histórico a Geografia vivenciou momentos de avanços e retrocessos no tocante ao seu reconhecimento como ciência. Apesar de suas conquistas no campo científico, como disciplina escolar ainda há muito o que avançar na busca pela efetivação do ensino transformador ao qual a Geografia se propõe.

Sabe-se que, no espaço escolar a Geografia por muito tempo foi caracterizada como uma disciplina chata e enfadonha, fato este que suscita a necessidade de um olhar mais cauteloso para as abordagens geográficas na Educação Básica, etapa do ensino na qual tais conteúdos precisam ser trabalhados a partir de mecanismos que auxiliem na formação de educandos conscientes de seu papel transformados no ambiente em que vivem.

A formação do professor de Geografia encontra inúmeros percalços no ambiente escolar, a exemplo da diversidade presente em sala de aula. Por isso, o primeiro contato do futuro professor com este espaço, torna-se fator determinante para que este decida concluir o curso ou não.

Diante do exposto, buscou-se analisar como se dá a interação entre bolsistas, coordenadores e professores supervisores do PIBID, a partir de experiências vivenciadas no subprojeto no primeiro semestre de 2017 na Escola Maria Emília Oliveira de Almeida, no qual buscou-se observar a turma objeto de intervenção; aplicar questionário para discentes; elaborar plano de ação e; aplicar plano de ação na turma do nono ano do ensino fundamental II. Nessa perspectiva, nos aportamos, principalmente, nas teorias e ideário de Pontuschka (2007); Santos (1988); Cavalcanti (2010); Tonini, (2011); a fim de compreender os rumos da Geografia escolar e acadêmica, bem como a evolução da prática docente, a partir de novas metodologias, a fim de ampliar o ensino da disciplina, revelando sua importância para a formação dos indivíduos, além da categoria Paisagem como possibilidade de análise e construção de conhecimentos em sala de aula, buscando o recurso imagético como mecanismo auxiliar na compreensão dos conteúdos da Geografia.

Esta pesquisa se caracteriza como colaborativa descritiva e argumentativa, amparada pelas ideias de Ticks (2008) e Bolgo (2012). E de abordagem qualitativa, tendo como mecanismos no processo investigativo a utilização de questionários e, principalmente, das observações.

No decorrer da leitura, busca-se discutir a importância do Programa institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, como possibilidade de construção de novos rumos para o

Ensino de Geografia, e por integrar o estudante no espaço escolar, acompanhados de professores(as) supervisores (as), desempenhando o processo de investigação-ação em sala de aula. Pois este primeiro contato, apresenta-se como parte essencial para a formação inicial dos futuros professores.

## 2 BREVE HISTÓRICO DA GEOGRAFIA ACADEMICA NO BRASIL

O percurso histórico da Geografia enquanto disciplina escolar e como ciência no Brasil sofreu mudanças significativas ao longo dos anos. Inicialmente, teve grande influência européia, caminhando progressivamente para uma possível autonomia ao longo do tempo, no entanto, sabe-se que, mesmo diante de um desenvolvimento da disciplina nos dias atuais, os projetos políticos, em nada favorecem para maior valorização da Geografia.

No fim do século XVI, os jesuítas criaram um plano piloto para a educação escolar brasileira chamado de *Ratio Studiorum* que, para Pessoa (2007, p.30), “A partir da institucionalização dessa lei os colégios presentes em território brasileiro passavam a ser regidos pelas regras de organização e funcionamento presentes no *Ratio Studiorum*”. No entanto, a Geografia ainda não se fazia presente como uma disciplina independente, pois os conteúdos eram ministrados de forma generalizada.

Na primeira metade do século XIX o ensino de Geografia ganha espaço no currículo escolar brasileiro, obtendo um caráter científico, apenas no início do século XX. Inicialmente os jesuítas lecionavam a disciplina, ministrando aulas com grande influência da Geografia praticada na Europa. Para Albuquerque (2011, p.23):

No Brasil, nos primórdios desse período, a Geografia não se constituía especificamente como uma disciplina (escolar ou acadêmica), pois não constava nos currículos da escola básica, como também não havia uma produção acadêmica sistematizada..

Os manuais didáticos utilizados na época não dispunham de estudos com aprofundamento científico, considerando ainda que grande parte dos livros utilizados correspondiam a Geografia estudada na Europa. Apenas em 1817 foi escrito o primeiro livro brasileiro, sendo este, um material de cunho meramente descritivo. Albuquerque certifica que:

[...] a *Corographia Brasílica*, de Padre Manuel Aires de Casal, escrito em 1817, consiste em um levantamento de dados sobre as províncias, história, limites territoriais e nomenclatura de montanhas, hidrografias, portos, cabos e pontas, mineralogia, zoologia, fitologia e algumas características de cidades e vilas. (ALBUQUERQUE, 2011, p. 27).

Em 1837 é criado o Colégio Imperial Pedro II, instituição fundada com o intuito de ser modelo para as demais escolas. Neste período, a disciplina Geografia torna-se de fato

independente, considerando que se tornou disciplina obrigatória nos exames para ingressar no ensino superior de alguns cursos. Segundo Pessoa:

A participação da geografia como disciplina escolar presente na estrutura curricular do Colégio Pedro II é de máxima importância, visto que, essa escola foi fundada com o objetivo de ser uma Instituição que se caracterizasse como uma verdadeira escola padrão, que servisse de modelo a ser seguido pelas demais escolas públicas e privadas existentes ou que viessem por ventura a existir no nosso país. (2007, p. 33).

O ensino de Geografia, durante todo o período imperial, era de caráter descritivo, mnemônico e enciclopedista, que em nada favorecia ao aprendizado dos alunos. Essa realidade se propaga em todo Brasil colônia, sem caráter de ciência e com o ensino desempenhado por profissionais advindos de outras áreas, como afirma Rocha (2000, p. 131).

[...] os(as) docentes que atuavam no ensino desta disciplina eram oriundos(as) ou de outras profissões (advogados, sacerdotes etc.), ou então autodidatas, isto quando não eram apenas profissionais em início de carreira que exerciam o magistério até encontrar uma boa posição nas suas profissões de origem.

Apenas na década de 1930 que o ensino superior passa a ser implementado no Brasil e, por conseguinte, o ensino de Geografia que iniciou seu percurso como ciência. Salienta-se que só em 1934, com a implementação da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL/USP) e da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), fundada por Pierre Deffontaines, o que mostra a grande influência francesa na composição da Geografia brasileira. À luz de Pontuschka (2009, p. 45):

A fundação da Faculdade de Filosofia e, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL/USP), em 1934, e o Departamento de Geografia, em 1946, teve papel fundamental no desenvolvimento da ciência geográfica no país e na formação de licenciados para o ensino da disciplina. Do ponto de vista teórico, é importante registrar a profunda influência europeia sobre o desenvolvimento dessa ciência no Brasil, com destaque para a presença francesa, justificada pela nacionalidade dos primeiros mestres, entre os quais Pierre Monbeig e Pierre Deffontaines [...].

Ainda na década de 1930, é criado o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), como forma de auxiliar o desenvolvimento do conhecimento acerca do território nacional, agregando profissionais da Geografia no âmbito da pesquisa.

Sabe-se que neste momento, a Geografia no Brasil necessitava evoluir como ciência e, conseqüentemente, como disciplina escolar, considerando que os conhecimentos que a compunham, estavam ligados à História e a Sociologia, e sendo ministrada por professores vindos da Europa, como aponta Silva (2009, p.5) “Inicialmente, a formação superior em Geografia acontece juntamente com a História, em um único curso de graduação, cujos professores provinham, predominantemente, da Europa”.

Em 1936 formaram-se os primeiros licenciados em Geografia. Mesmo com dificuldades e ainda dependentes do currículo francês, fizeram com que a disciplina conquistasse espaço importante na educação escolar, haja vista que o ensino até então estava nas mãos de profissionais pouco instruídos, e com isso inicia-se uma renovação no processo de ensinar e aprender. A esse respeito, Pontuschka (2009, p.48) colaciona:

A criação da FFCL/USP contribuiu para mudanças no perfil do professor de Geografia e História, pois possibilitou o surgimento de um profissional novo, o bacharel e licenciado. Esse novo professor foi procurar seu espaço no mundo profissional, tendo papel importante na transformação cultural, sobretudo na sala de aula, na atuação junto aos alunos do ginásio.

A partir de 1961, com o auxílio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que se estabelece um currículo básico para os cursos superiores em todo território nacional. Logo após, em 19 de dezembro 1962, foi aprovado o primeiro currículo para o curso de licenciatura em Geografia, voltado apenas para o ensino da disciplina nas escolas de nível médio, sendo este o diploma oferecido pela Faculdade de Filosofia.

Neste período o ensino, de forma geral, obteve grandes conquistas evolutivas em seu currículo e nas práticas pedagógicas. Entretanto, a ditadura militar no Brasil período de 1964 a 1984, desestruturou principalmente o espaço de algumas disciplinas. Com a lei 5.692/71, na qual realizou-se a fusão da Geografia e a História, criando os Estudos Sociais:

Uma das consequências mais graves dessa reforma diz respeito à tentativa de eliminação da Geografia (e também da História) do currículo das escolas oficiais. Essa intenção ficou evidente e se efetivou com a promulgação da Lei nº. 5.692/71, que criava os Estudos Sociais e a gradativa eliminação da Geografia e da História da educação formal do país. (SILVA, 2009, p. 07).

Com a introdução dos Estudos Sociais, a licenciatura foi dividida em Licenciatura curta, voltada para as séries do primeiro grau, enquanto a Licenciatura Plena era destinada para as séries finais no segundo grau. No fim do período militar, esse modelo de ensino passa a ser extinto, com apoio de associações como a AGB e ANPUH, retomando as disciplinas de Geografia e História e eliminando as licenciaturas curtas.

Sabe-se que a Geografia possui um estereótipo de disciplina chata, sem grande funcionalidade, isso ocorre como consequência das reformas sofridas no período militar e que retrata a forma como a Geografia é vista atualmente no Brasil. Após reivindicações de estudantes e de professores e com auxílio de entidades como a AGB, esse modelo de ensino acabou sendo eliminado gradativamente, (ROCHA, 2000).

O crescimento elevado do capitalismo, bem como a necessidade de inserção de novas tecnologias no mercado, acabou deixando a Geografia Tradicional obsoleta. Atrelado ao desenvolvimento do capitalismo, estavam o crescimento urbano, agrário e das relações com o

mundo globalizado, ou seja, a Geografia não poderia se resumir apenas a questões físicas/naturais da Terra, devendo envolver também aspectos relacionados aos impactos do crescimento populacional, nas esferas urbana e econômica, que estavam em constante transformação.

A partir da década de 1980, inicia-se um movimento em busca de mudanças para o ensino de Geografia, buscando romper com os paradigmas da “Geografia clássica”, visto que o mundo iniciou seu processo de globalização, fazendo surgir inúmeros problemas, do ponto de vista físico e social. Inicia-se uma nova era, com a “Geografia Crítica”, como aponta Moraes (2007, p.9): “Os geógrafos vão abrir-se para novas discussões e buscar caminhos metodológicos até então não trilhados”.

O momento de renovação alastrou-se por todos os níveis do ensino, inclusive com a produção de materiais didáticos de qualidade e de artigos científicos, em busca de discutir e melhorar o ensino de Geografia:

[...] a AGB teve papel fundamental na promoção de encontros com o objetivo principal de refletir sobre o ensino e incentivar a produção de artigos sobre esse tema. A AGB nacional publicou, a partir de 1986, a revista *Terra Livre*, com temáticas previstas para cada volume, sendo o segundo volume, de 1987, inteiramente dedicado ao ensino de Geografia. (PONTUSCHKA, 2009, p. 68).

Na década de 1980, surge a Geografia Humanística no Brasil, tendo como precursora a Professora da Universidade de São Paulo, Livia de Oliveira, que teve papel importante nos desdobramentos desses estudos no país. Essa vertente da Geografia, é influenciada pelos estudos filosóficos sob a perspectiva fenomenológica, voltados essencialmente para a figura humana e suas manifestações no espaço geográfico. Segundo Malanski (2013, p.33) “Nota-se então, que no universo fenomenológico, pessoas formam uma realidade complexa com diferentes manifestações, como o corpo, o conhecimento, a vontade, a linguagem, a sociabilidade, a cultura, o trabalho, o jogo e a religião”.

A partir da nova LDB (Lei nº9394/96) o ensino da Geografia começa a enveredar por novos caminhos, criando na década de 1990 os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s, a fim de encaminhar as atividades educacionais e dar suporte para os currículos escolares, introduzindo temas transversais, a serem discutidos no ambiente escolar, como indica Pontuschka (2009, p. 75).:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Geografia para o ensino fundamental propõem um trabalho pedagógico que visa ampliar as capacidades dos alunos de observar, conhecer, explicar, comparar e representar as características do lugar em que vivem e de diferentes paisagens e espaços geográficos.

Neste caso, os PCN's de Geografia, além de nortear o ensino nas escolas, acrescentaram temas em transversalidade com outras ciências, a fim de promover discussões político-sociais no ambiente escolar, como também, passaram a influenciar a produção de novos materiais acerca do ensino de Geografia. A partir dessas mudanças, e de uma produção literária significativa, tornou-se possível dialogar a respeito dos rumos da disciplina e de que artifícios utilizar para dinamizar as aulas de Geografia.

Atualmente, a universidade pública oferece ao futuro docente, um curso de melhor qualidade, que visa formar um profissional preparado para ingressar em sala de aula. Entretanto, a crise do ensino é, de fato, preocupante do ponto de vista da Geografia, que perde autonomia com a reforma do ensino médio através da Lei nº 13.415/2017, que pretende implementar até 2022 novas mudanças no currículo.

A Geografia é apenas uma das disciplinas impactadas com esta nova lei, considerando os itinerários formativos, no qual os alunos poderão escolher que áreas de estudos querem priorizar, de acordo com suas “perspectivas futuras de formação em nível superior”. Além do notório saber, que qualquer profissional que estiver apto e tiver domínio dos conteúdos, poderá atuar como professor.

Sabe-se que até a década de 1990 todo o percurso da Geografia, enquanto disciplina escolar e acadêmica, precisou se reinventar para driblar as dificuldades políticas que enfrentara, e que na atualidade ainda sofre ameaças em seu currículo. Deste modo, compreende-se a importância de resistência desta disciplina, considerando seu poder de influência em questões sociais e, principalmente, na formação inicial e no processo de ensino-aprendizagem dos jovens.

### **3 FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR(A) DE GEOGRAFIA**

O ensino de Geografia passou por mudanças significativas, desde a sua origem no século XVIII, da Geografia clássica mnemônica e enciclopedista, às propostas da contemporaneidade. Atualmente, há discussões para que haja uma evolução na construção de conhecimento geográficos, uma relação mais significativa entre os conhecimentos produzidos na academia e a prática cotidiana em sala de aula. No entanto, a formação do professor de Geografia no Brasil ainda passa por dificuldades, considerando a desvalorização do profissional e da educação de modo geral. A esse respeito podemos citar: baixos salários e infraestrutura precária do espaço escolar, são elemento desafiadores, que ameaçam o processo de ensino-aprendizagem.

Em meados da década de 1930, após a institucionalização da Geografia no Brasil, e com uma base curricular um pouco mais estruturada, a formação superior funcionava no sistema conhecido como 3+1, correspondendo a três anos de bacharelado e um ano voltado para as disciplinas de formação pedagógica, ou seja, o curso estava direcionado muito mais para os conhecimentos da Geografia científica, deixando a parte as experiências em sala de aula.

Ao logo dos anos, a formação superior tentou desviar dos obstáculos relacionados a Geografia. A implementação de cursos de licenciatura na rede privada de ensino superior foi um dos problemas enfrentados na educação, considerando a qualidade deficitária do profissional formado. Segundo Pontuschka (2009, p. 75);

Grande parte dos professores que ministram aulas no ensino básico são formados em cursos de licenciatura nas instituições privadas. É fato reconhecido a baixa qualidade desses cursos, tendo em vista que, a maioria dessas instituições, a organização curricular seguiu, durante anos, o modelo das pequenas licenciaturas.

No fim da década de 1990, pensava-se em novos rumos para o ensino superior em Geografia, haja vista a necessidade de formar profissionais qualificados para ingressarem em sala de aula. Desta forma, buscou-se modificar a base curricular das licenciaturas, integrando os conteúdos da disciplina com a prática escolar. Segundo Cavalcanti:

Essa é uma lógica que se busca superar a partir da década de 2000, com as normas federais do Conselho Nacional de Educação para a formação de professores da educação básica. Com base nessas normas, os cursos de Licenciatura devem, por exemplo, oferecer as disciplinas pedagógicas e o estágio a partir do 2º. ano do curso, com a intenção de garantir um dos princípios preconizados que é o de articulação teoria e prática. (CAVALCANTI, 2011, p. 5).

Essas medidas foram uma tentativa de relacionar os saberes adquiridos no curso superior com a prática docente, que ainda hoje é uma tarefa desafiadora do ponto de vista acadêmico. Os conteúdos vistos na universidade por vezes não condizem com a realidade escolar, com a qual devem ser articulados, fazendo com que o futuro professor não consiga inserir esses conhecimentos em sala de aula, este certamente é um ponto a ser revisto nos currículos das academias. Deste modo, é inquestionável que a partir das mudanças efetivadas na década de 2000, a formação docente conseguiu um novo cenário no ensino.

### 3.1 Programa de Bolsas de Iniciação à Docência em Geografia – PIBID e Estágio Supervisionado.

Sabe-se que a realidade no espaço escolar nas instituições públicas, encontra-se precária, refletindo no processo de ensino-aprendizagem. O modelo tradicional de ensino, por vezes encontra dificuldade em ser superado. Para que as aulas de Geografia sejam significativas e prazerosas são necessárias estratégias que sejam atrativas aos alunos, que tenha no discente o protagonismo do ensinar-aprender. Nessa perspectiva, é primordial investir na relação professor-aluno e buscar empaticamente observar e conhecer os indivíduos que constituem a sala de aula.

Desse modo, surgem algumas ideias equivocadas, segundo Gauthier, como a noção de que basta conhecer o conteúdo para ser professor, basta ter talento, basta ter bom senso, basta ter experiência, basta seguir a intuição e basta ter cultura. São visões isoladas que reduzem a atividade do professor à necessidade de um conhecimento apenas e não de um conjunto de saberes. Defende-se a importância de cada um destes conhecimentos, porém a utilização de somente um deles não é suficiente ao trabalho do professor. Ademais, não basta apresentar um conjunto de conhecimentos, deve-se saber utilizá-los. (GAUTHIER, 1998. Apud MENEZES & KAECHER, 2015, p. 49).

Conhecendo os indivíduos que compõem o corpo escolar, o professor conseguirá promover em suas aulas discussões que se encaixam na vivência dos alunos. É preciso compreender o contexto no qual estão inseridos. Segundo Rocha (2011, p. 137);

Devemos compreender a profissionalidade docente como não restringida ao domínio de conteúdos e estratégias de aplicação, mas através de saberes que ganham significado a partir de contextos sócio-culturais, que possuem sua base na história da sociedade, na cultura, em valores socialmente definidos pelos próprios profissionais docentes e na forma como se dá a hierarquia de poder na mesma.

Atualmente, a formação dos professores de Geografia está buscando caminhos para que a educação básica, forme profissionais mais qualificados no que diz respeito ao ensino de Geografia, visto que o ensino tradicional, voltado apenas para os conteúdos, não é interessante aos olhos dos discentes por que se trata de construção, mas sim, reprodução de conhecimentos. Corroborando com esta ideia, Menezes & Kaecher (2015, p. 48) afirmam:

A necessidade de (re)pensar a formação docente está associada ao fato de que o trabalho dos educadores, em geral, tem sido posto em questão por não alcançar o desejado para uma educação de qualidade. Apesar de existirem exceções, predominam práticas pedagógicas tradicionais, conteudistas e reprodutivistas nas instituições educativas.

O Estágio supervisionado, é o primeiro contato do futuro professor com a sala de aula, sendo este componente obrigatório em todos os cursos de licenciatura segundo o artigo 65 da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 - Prática de Ensino. Segundo Godoi (2010, p. 26):

A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado são significativos nos cursos de licenciatura, e não deveriam ser realizados apenas como um cumprimento da grade curricular, mas sim contextualizados e comprometidos com a transformação social, unindo formação profissional e pessoal, responsabilidade individual e social.

É na fase do estágio supervisionado que os estudantes decidem que caminho desejam trilhar. "[...] somente após a realização do estágio o aluno das licenciaturas terá certeza se desejará verdadeiramente trilhar os caminhos do magistério". (SILVA & MELO, 2016, p. 99). Esse primeiro contato com a sala de aula é um divisor de águas na vida do futuro professor, visto que por vezes a experiência não é positiva, seja por problemas estruturais da escola ou pelas adversidades encontradas em algumas turmas. Desse modo,

Ao valorizar as práticas e os instrumentos consagrados tradicionalmente como *modelos* eficientes, a escola resume seu papel a ensinar; se os alunos não aprendem, o problema é deles, de suas famílias, de sua cultura diversa daquela tradicionalmente valorizada pela escola. (PIMENTA & LIMA, 2012, p. 36).

Assim, é de extrema importância que os licenciandos compreendam o espaço escolar e os possíveis obstáculos que possam ser encontrados, entendendo que a sala de aula é um espaço heterogêneo, e que a partir desta experiência podem ser planejadas estratégias para futuras aulas. Outro aspecto da Geografia que precisa ser explorado, são as categorias de análise como território, lugar, espaço e paisagem, não apenas com conceitos, mas com modelos do dia-a-dia, ou até de fatos ocorridos no mundo, Lisboa aponta:

Dessa forma, entende-se que um contato introdutório com os conceitos geográficos apresenta grande potencial para possibilitar, posteriormente, o entendimento do conteúdo estudado. Ainda que não haja uma discussão introdutória abordando conjuntamente os conceitos, é importante que à medida que seja necessária a compreensão de cada conceito no interior do assunto estudado, ele seja compreendido. (LISBOA, 2007, p. 25)

Isto posto, um dos caminhos encontrados para alcançar as mudanças necessárias no ensino básico são os Programas de Iniciação à Docência de nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que possuem o objetivo de transformar a formação docente a partir da inserção do futuro professor em sala de aula, antes mesmo do estágio supervisionado “Os projetos devem promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar ainda na primeira metade do curso, visando estimular, desde o início de sua formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica” (CAPES, 2007). Estes programas de incentivo, trazem benefícios não somente ao estudante em formação, como também para as escolas que os recebem. Silva & Melo (2016, p.07) apontam que:

Cogita-se, com muita frequência, a especulação em relação à formação do professor feita pelas universidades públicas, do país, assim depara-se com a conjuntura de atribuições que o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) oferece aos

licenciandos, dando-os a oportunidade de desenvolverem atividades incessantemente elaboradas com atribuições para uma melhor absorção do conteúdo exposto em sala, assim tornando a aproximação real da sala de aula, coisa que muitas vezes a prática do estágio não os proporciona, com suas realidades existentes.

Destarte, o PIBID insere os estudantes das licenciaturas no espaço escolar, para que sejam realizados projetos de intervenção, que proponham estratégias educacionais, utilizando a música, jogos, atividades lúdicas, a fim de atrair o olhar dos alunos, e construir um conhecimento de qualidade, entretanto mesmo com os incentivos do Governo a construção de conhecimento e novas ideias precisam avançar ainda mais.

A partir dos conceitos contextualizados com o cotidiano das turmas, o professor em formação certamente conseguirá atingir seus objetivos. Portanto, sabendo que os futuros professores estão também em um processo de aprendizagem, é importante que o estágio seja feito com seriedade, considerando também que o estágio é realizado em um período de curta duração, no qual o estagiário precisa aproveitar todas as oportunidades para a realização de um trabalho com excelência.

#### **4 COMPREENDENDO A CATEGORIA PAISAGEM COM O AUXÍLIO DO RECURSO IMAGÉTICO**

A Ciência Geografia tem seu objeto de estudo que é o espaço geográfico. No entanto, para melhor compreender a dinâmica espaço, uno e múltiplo, tem suas categorias de análises geográficas. Para Cavalcanti (2010, p. 04); A Geografia “[...] é um desses campos e se dedica a compreender a espacialidade dos fenômenos, elegendo como categoria principal de análise o espaço geográfico, produto histórico e social, além de outras também consideradas elementares, como lugar, território e paisagem.”.

Para Maximiano (2004); os primeiros registros acerca da paisagem surgem ainda no século XV, quando pintores, como Fra Angelico e Da Vinci, já utilizavam o tema paisagem como pano de fundo para representações humanas. Estudos, mais profundos acerca da paisagem, iniciam apenas no século XVIII, com análises feitas por Humbolth e Ratzel, no qual voltavam-se em grande parte para questões físico-naturais e ambientais, como afirma Silveira (2009, p. 03):

Inicialmente o embate acerca da conceituação da Paisagem deu-se na dicotomia estabelecida pelos geógrafos que diferenciavam entre paisagem natural e paisagem cultural. A paisagem natural refere-se aos elementos combinados de geologia, geomorfologia, vegetação, rios e lagos, enquanto a paisagem cultural, humanizada, inclui todas as modificações feitas pelo homem, como nos espaços urbano e rural.

Assim como em todo o percurso da Geografia, as categorias de análise sofreram inúmeras ramificações considerando o tempo e a perspectiva que se desejava compreender. Apenas no século XX, as questões culturais são inseridas no contexto da paisagem “Schlüter, no início do século XX, lançou o termo *naturlandschaft-kulturlandschaft*, propondo que a descrição fisionômica associasse elementos tanto da natureza quanto elementos da cultura, que, em sua totalidade corresponderiam à paisagem”. (MAXIMIANO, 2004, p. 86).

Assim, há diversas ideias acerca da definição de paisagem, no qual alguns autores a compreendem a partir dos aspectos naturais do relevo, vegetação e clima, bem como outros que só consideram a paisagem a partir da ação antrópica. Santos (1988, p.61) vai além dessas ideias “Tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança é paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc.”

De modo geral, a paisagem é composta por todo o processo produzido pelo homem no ambiente natural, em que se viu a necessidade de modificá-la como forma de melhorar a qualidade de vida da população, gerar empregos, alimentos etc. Todos esses aspectos, ocorreram de acordo com determinada época à medida que a sociedade evoluiu.

Ao abordar os conteúdos relacionados a paisagem no ambiente escolar, o professor precisa analisar o contexto em que a escola e os alunos estão inseridos. Com o passar do tempo, a paisagem da cidade, do bairro ou mesmo das ruas, sofrem modificações, sejam humanas ou naturais, necessitando de uma reflexão acerca das modificações paisagísticas e compreendendo que os aspectos naturais e sociais estão interligados, e que precisam ser estudados de forma crítica pelos alunos. Maciel & Marinho (2011, p. 66), concordam que:

Na sala de aula, há várias décadas, a Geografia vem convivendo com a dicotomia entre a Geografia Física e a Humana, sendo que isso reflete no ensino-aprendizagem, visto que uma grande parcela dos docentes apóiam-se em livros didáticos, muita das vezes, inadequados por abordar o quadro natural separado do social e que os conteúdos de Geografia Física tende a ser uma mera descrição das paisagens.

Ou seja, o professor além de mediar a troca de saberes, necessita também iniciar uma reflexão acerca da relação homem-natureza, que não deveriam ser separados, principalmente no ensino de Geografia. Esta ação separadora dos conteúdos, limita o conhecimento, e isso interfere justamente quando se trabalha com a categoria paisagem, que como já foi citado, é composta essencialmente por elementos naturais e antrópicos, inter-relacionados. Maciel & Marinho (2011, p. 63):

Assim, caberá ao professor discutir em sala como se construiu o conceito de paisagem e o como deve ser empregado na atualidade, pois o estudo da paisagem não deve se limitar à mera constatação e descrição dos fenômenos que a constituem. Mas será de enorme importância pedagógica poder explicar e compreender todos os processos de interação entre a sociedade e a natureza, situando-as em diferentes escalas parciais e temporais, comparando-as e dando-lhes significados.

Assim, o professor, tem o dever de mediador no processo de construção do conhecimento acerca da paisagem, em busca de romper com os paradigmas tradicionais do ensino de Geografia.

O ensino de Geografia, infelizmente, ainda tem sido apresentado com pouca significância na formação dos discentes, sobretudo na educação básica, onde muitas vezes o ambiente e o modo de vida dos estudantes não são levados em consideração. Por essa razão, é papel do professor instigar os discentes a verem o mundo de outras formas, a partir de suas práticas sociais. Pelo prisma de Cavalcanti (2010, p.01):

Em razão das inúmeras dificuldades que enfrentam no trabalho, alguns professores se sentem inseguros e se fecham em uma atitude conservadora: optam por manter os rituais rotineiros e repetitivos da sala de aula, desistindo de experimentar caminhos novos. Outros pautam seu trabalho pelo desejo permanente de promover a aprendizagem significativa dos conteúdos que ensinam, envolvendo seus alunos e articulando intencionalmente seus projetos profissionais a projetos sociais mais amplos.

Assim, há uma necessidade de utilizar formas diversificadas de ministrar os conteúdos em sala de aula. A utilização de recursos didáticos é uma possibilidade de elevar o nível das aulas. Para Souza (2007, p.111); “Recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino - aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos”. Ou seja, o professor pode modificar a forma de apresentar os conteúdos, ainda que a escola pública, muitas vezes não ofereça grande possibilidade de trabalho. Então o uso de materiais simples, podem promover significado na construção do conhecimento.

Todavia, uma parcela dos professores, procura trilhar novos caminhos, utilizando recursos que ainda que limitados, sejam acessíveis e que carreguem algum significado para suas aulas. Assim o uso de imagens como ponte para a compreensão dos conteúdos inerentes a Geografia, contribui positivamente para a construção do conhecimento. (ULIAN, 2015, p. 03).

Na ciência geográfica, a fotografia constitui-se como um referencial técnico imensurável. Utilizada como instrumento de conhecimento e análise do espaço geográfico, é tanto base para a confecção de cartas, mapas e croquis, como também para a reflexão sobre a categoria paisagem, tão cara ao método geográfico.

Sabe-se que a escola pública enfrenta impasses com relação a estrutura física das instituições, bem como a ausência de materiais que possam agregar novas experiências aos

alunos. Entretanto, algumas escolas por vezes, dispõe de data show, sala de vídeo ou laboratório de informática, todavia, alguns recursos não funcionam devidamente ou até os professores possuem dificuldades em manusear algumas tecnologias. Neste sentido, a imagética pode tornar-se um aliado importante, segundo Silva (2017, p.4):

A imagética dispõe de uma teia de opções de imagem que podem ser trabalhadas em sala de aula, podendo adequá-las mediante a necessidade da turma e do conteúdo abordado. Além da capacidade de atrair a visão dos sujeitos, assim a imagética é compreendida como uma forma de linguagem.

Para além, os recursos didáticos devem ser usados de forma coerente com o objetivo que se almeja alcançar, pois por vezes transmite-se um filme ou documentário apenas como forma de entreter os alunos. Os materiais precisam condizer com o resultado final, agregar conhecimento, levantar questionamentos. Para isso, a escola e o corpo docente precisam planejar a partir de projetos o que se deseja trabalhar em determinado momento do ano letivo, sobretudo, considerando os indivíduos que serão contemplados com essas aulas. Souza (2007, p.112) afirma que:

Tanta variedade de recursos, nos leva a pensar sobre a necessidade de ampliar nossa reflexão com relação a seu uso e sobre o papel da escola, que deve realizar seu projeto pedagógico levando em consideração o tipo de aluno que atende, qual é o contexto em que está inserida, e como e quais serão os recursos mais adequados para que se alcance a sua proposta de ensino.

A Geografia assume papel importante ao discutir questões entre a natureza e sociedade. Por isso, ao se trabalhar os conteúdos escolares, torna-se necessário romper com as práticas tradicionais que ainda permeiam o ensino de Geografia. Para isto, a utilização de recursos simples, a exemplo da imagem, promove um desenvolvimento diferenciado em sala de aula. Bolgo (2012, p.3) assume que:

Mesmo que alguns educadores desejem rever suas práticas, muitas vezes, por não possuírem instruções para tal, acabam não contemplando a utilização de conceitos geográficos, fazendo com que haja um distanciamento entre as discussões acadêmicas e as necessidades pedagógico-metodológicas dos professores.

Assim, deve-se atentar aos sentidos, no qual a visão é o que se tem de mais concreto. Ao observar um objeto, uma fotografia ou um filme, pode-se construir inúmeros significados e sensações. Sobretudo no ensino de Geografia, esta ferramenta se aplica como forma de facilitar a compreensão acerca dos conteúdos, pois uma imagem utilizada de forma coerente, por si só consegue transmitir uma mensagem, sem necessariamente vir acompanhada de uma linguagem verbal. Para Martins (2014, p. 433):

[...] todas as manifestações visuais são imagens. Contudo, o conceito vincula-se a toda a representação visual construída pela ação do Homem tal como o desenho, as gravuras, ilustrações, pinturas, fotografias, filmes, ou seja, qualquer objeto que possa ser percebido do ponto de vista visual e do ponto de vista estético.

A inserção da imagem nos estudos da paisagem ocorre, por exemplo, em uma aula na qual são apresentados os tipos de clima de determinada região, exibindo não somente os aspectos físico-naturais, como também o modo de vida da população local, as questões arquitetônicas, que fazem com que aquela paisagem seja diferenciada.

No ensino de Geografia o recurso imagético amplia-se, haja vista que, uma paisagem, um mapa ou uma charge são artificios atrativos para os educandos e que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem. “Devemos entender a imagem como um discurso, um espaço disciplinar que tenta fixar um determinado significado como natural” (Tonini, 2011, p.97). Ou seja, falar sobre os continentes sem o auxílio do mapa, torna o conteúdo abstrato levando ao desinteresse da turma, assim como, abordar questões políticas a partir de charges, pode estimular os alunos a pensarem com criticidade sobre o mundo a sua volta. Corroborando com Fantin (2005, p. 103):

No ensino de Geografia, o uso de imagens (fotografias, filmes, desenhos, slide, fotos aéreas, cenas de telejornal, novelas, etc.) é sempre um recurso interessante. As imagens e as cenas nos revelam uma parcela da realidade, uma versão, cuja compreensão total exige pesquisas para além do que é visível.

Desse modo, o uso do recurso imagético torna-se um aliado importante para as aulas de Geografia a fim de construir um ambiente atrativo aos alunos. É preciso pensar em caminhos para minimizar os problemas enfrentados no ensino, pois não há necessidade de utilizar ferramentas mirabolantes para se obter bons resultados, mas sobretudo, ter um olhar humanizado, que entenda que a aprendizagem não se resume ao recurso, mas a forma como ele será aplicada.

Na atualidade o ensino de Geografia é rotulado como disciplina chata, enfadonha, tratando assuntos importantes de forma descontextualizada da vivência dos alunos. Há um abismo entre os conteúdos e o saber construído pelos discentes, e isso acaba sendo um ponto agravante no processo de aprendizagem. Deste modo, é de suma importância que o professor auxilie os alunos a terem uma visão diferente da Geografia, que se tratada de forma coerente, pode ser um instrumento importante na formação dos indivíduos.

## **5 METODOLOGIA DA PESQUISA**

A pesquisa é um fenômeno inerente a visão humana, somos curiosos pelos conhecimentos. No entanto, para que uma pesquisa seja considerada científica se faz necessário todo um ritual metodológico na delimitação do processo investigativo. Assim, este trabalho encaminhou-se na perspectiva da pesquisa colaborativa, em uma abordagem

qualitativa, por meio das experiências provenientes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Inicia-se a pesquisa, desde as primeiras orientações dadas por parte da Coordenadora do projeto, seguido de encontros promovidos entre supervisor e bolsistas, até o momento de pôr em prática o projeto de intervenção. Ou seja, todo o caminho percorrido pelo bolsista é preparado na universidade em conjunto com os demais integrantes do programa, o que promove troca de experiências para a formação docente inicial.

A todo momento os indivíduos inseridos em sociedade observam, analisam e comunicam-se entre si. Esse movimento de interação social, é o que origina uma análise, de alguma vertente do conhecimento, ou seja, uma pesquisa, a fim de constatar sobre determinado assunto. Tozoni-Reis (2009, p. 07), afirma que a pesquisa é “uma ação de conhecimentos da realidade, um processo de investigação minucioso e sistemático, seja ele natural ou social”.

Atualmente a universidade realiza inúmeras pesquisas acerca do ensino de Geografia, bem como dos aspectos que envolvem a escola. No entanto ainda há uma disparidade entre a academia e o ambiente escolar. Deste modo, é de suma importância, a realização de pesquisas que insiram o pesquisador na escola, de forma a contribuir para obtenção de bons resultados, e que as atividades desenvolvidas por ele possam ter continuidade, mesmo após a sua saída.

A partir da pesquisa colaborativa, e a partir das experiências adquiridas em sala de aula, há uma possibilidade de colaboração na construção e reconstrução das metodologias utilizadas para a concepção do conhecimento. Para Ticks (2008, p.2): “A pesquisa colaborativa procura não apenas descrever e explicar as ações vivenciadas pelos participantes no contexto de sala de aula, mas também, interferir em sua prática pedagógica, possibilitando sua reconfiguração de modo reflexivo e colaborativo”.

Assim o professor em determinado momento deixa de mediar o processo investigativo e passar a ser parte integradora da pesquisa. Para Desgagné (2007, p. 07); “A idéia sobre o docente-prático, em seu contexto de ação e no processo de construção de conhecimentos ligados ao exercício profissional, é parte constitutiva dos postulados sobre os quais repousa o conceito de pesquisa colaborativa”.

Deste modo, a função do pesquisador é, a partir das metodologias, analisar quais métodos possuem maior relevância no processo de ensino aprendizagem, considerando os indivíduos que formam a sala de aula, para assim promover um ambiente propício à construção de conhecimento e analisando o desenvolvimento das atividades realizadas. Bolgo (2012, p.9) afirma que “Esse tipo de abordagem voltado para a educação permite aproximar e enriquecer as análises do professor/pesquisador que estarão estreitamente integrados à

pesquisa, por vivenciarem o cotidiano escolar, repleto de alegrias, contradições, incertezas e avanços”.

Nesta pesquisa, observou-se as dinâmicas relacionadas a sala de aula, a partir de dados qualitativos, analisando o comportamento dos indivíduos tendo em vista as práticas estabelecidas no cotidiano escolar. Para Richardson (2015, p.79) “O método qualitativo difere, em princípio, do quantitativo à medida que não emprega um instrumental estatístico como base do processo de análise de um problema. Não pretende numerar ou medir unidades ou categorias homogêneas”. O pesquisador deve observar criteriosamente o passo-a-passo da pesquisa, e dos dados coletados. Para Godoy (1995, p. 62);

Os estudos denominados qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural. Nessa abordagem valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada. No trabalho intensivo de campo, os dados são coletados utilizando-se equipamentos como videoteipes e gravadores ou, simplesmente, fazendo-se anotações num bloco de papel. Para esses pesquisadores um fenômeno pode ser mais bem observado e compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte. Aqui o pesquisador deve aprender a usar sua própria pessoa como o instrumento mais confiável de observação, seleção, análise e interpretação dos dados coletados.

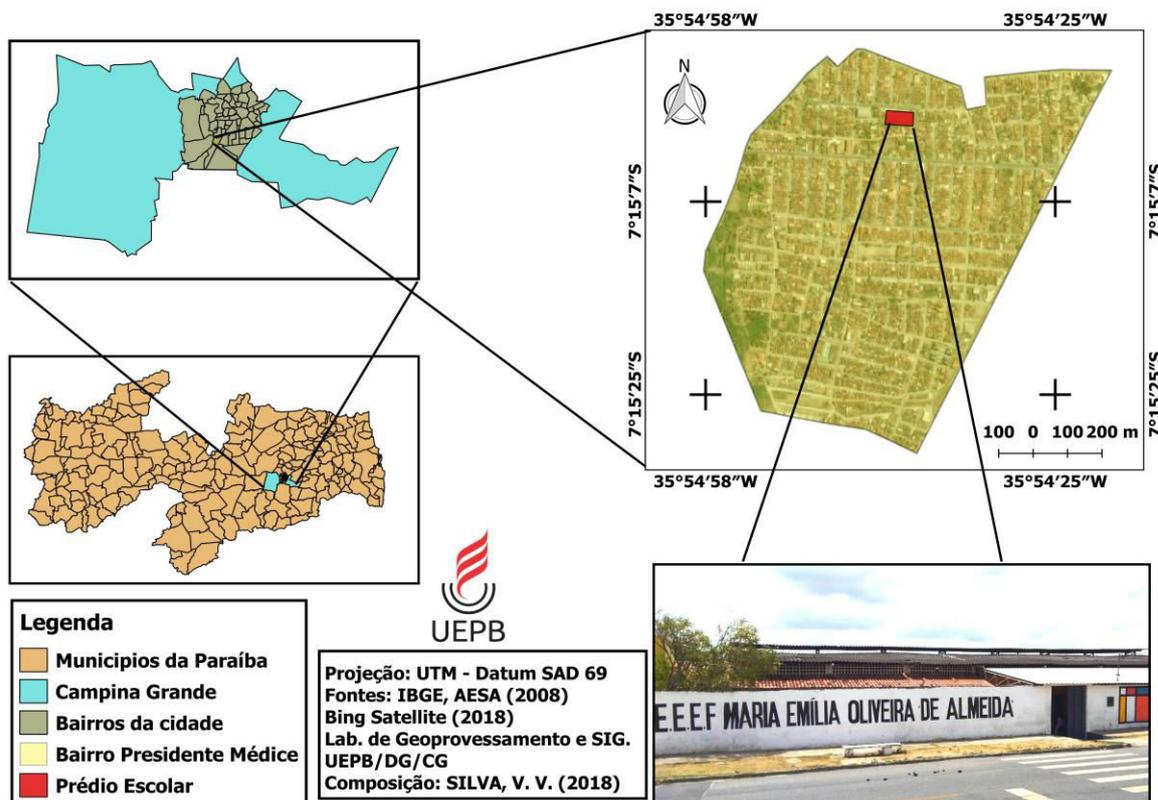
A pesquisa realizada ocorreu através das experiências provenientes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, que inicia seu percurso desde a primeira reunião com bolsistas e supervisores, até o alcance dos objetivos na instituição escolar. Ou seja, todo o caminho percorrido pelo bolsista, é preparado na universidade em conjunto com os demais integrantes do programa, o que promove troca de experiências importantes para os futuros professores.

Então, compreende-se que há uma preparação + ação = resultados, que é um *feedback* do trabalho realizado, a fim de compartilhar com toda a comunidade escolar/acadêmica, caminhos que resultem em bons frutos, que auxiliem no desenvolvimento e evolução das atividades em sala de aula.

### ***5.1 Caracterização do objeto de estudo***

A pesquisa foi realizada a partir de experiências adquiridas no âmbito do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID de Geografia, da Universidade Estadual da Paraíba, coordenado pela Prof<sup>a</sup> Josandra Araújo Barreto de Melo e supervisionado pelo Prof<sup>o</sup>. Jonas Marques da Penha, na Escola Maria Emília Oliveira de Almeida, localizada no bairro do Presidente Médici, na zona sul de Campina Grande – PB (figura 01).

**Figura 01:** Localização da área estudada.



Fonte: SILVA, V. V. 2018.

A instituição receptora do projeto, foi fundada no dia 11 de outubro de 1979, sob a gestão da interventora Antônia Amâncio e, em seguida, pela gestora Maria Madalena Alves Veras. Atualmente possui, 396 alunos matriculados, dos quais a maior parcela é proveniente do próprio bairro, mas que recebe alunos de bairros circunvizinhos. A estrutura física da escola é composta por 9 salas de aula e 13 salas para demais atividades. Observa-se através do Projeto Político Pedagógico – PPP (2015) da instituição que o espaço físico é limitado, especialmente quando se trata de áreas comuns aos alunos, como a ausência de uma quadra poliesportiva e ou um pátio, onde os alunos pudessem se sociabilizar.

A escola envolvida no projeto é uma escola Estadual, que recebe alunos do ensino fundamental II, nos turnos manhã e tarde, e o Ensino de Jovens e Adultos – EJA no turno da noite. A turma contemplada com as atividades do PIBID, descrito neste trabalho foi o 9º “C” no ano de 2017, no qual vinte alunos socializaram as experiências realizadas em sala de aula. Ao participar das atividades no ambiente escolar, pode-se observar o compromisso do corpo docente, objetivando um melhor desempenho dos alunos. Sempre atuando com seriedade e buscando inserir novidades nas aulas e em projetos desenvolvimentos no espaço escolar.

## **6 INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA PERSPECTIVA DA PESQUISA COLABORATIVA**

### ***6.1 Primeiro contato do subprojeto de Geografia-PIBID-UEPB***

As atividades iniciaram em 9 de agosto de 2016, momento no qual foram apresentados todos os bolsistas e seus respectivos supervisores. No primeiro contato entre coordenação, supervisores e bolsistas, determinou-se a escola e conseqüentemente o supervisor responsável por cada grupo de pibidianos. Assim, neste encontro, buscou-se discutir acerca a importância do programa para a formação dos futuros professores e sobre o ensino de Geografia.

Os encontros entre bolsistas, coordenadora e o supervisores aconteciam duas vezes em cada mês, pois viu-se a necessidade de dialogar a partir de teóricos acerca do ensino de Geografia, a fim de auxiliar nas práticas pedagógicas aplicadas por cada bolsista. Logo, em todos os encontros a coordenação prestava assistência no que tocava ao trabalho a ser realizado nas instituições, bem como havia compartilhamento dos encaminhamentos dados em cada escola, nesses encontros foram expostos os temas, metodologias e como cada indivíduo estava administrando suas aulas de modo associado às práticas do professor supervisor.

#### ***6.1.1 Contato com o espaço escolar***

O primeiro contato com o espaço escolar se deu em 11 de agosto, quanto se comemorava o Dia do Estudante na escola. Na ocasião, realizou-se um evento para todos alunos, em que os bolsistas participaram e foram apresentados à comunidade da Escola Maria Emília Oliveira de Almeida (figura 02).

**Figura 02:** Apresentação dos bolsistas à escola.



Fonte: SILVA, V. V. PENHA, J. M. 2016.

Este primeiro contato, oportunizou um conhecimento do corpo escolar, bem como, a socialização entre bolsistas e atores da escola: discentes, professores(as), funcionários de apoio e direção da estrutura física da instituição. Representou, portanto uma oportunidade de iniciar o processo investigativo de compreensão da dinâmica do espaço escolar.

A (figura 02), apresenta o momento de integração com alunos e professores da escola onde, na ocasião participaram colaborando na montagem da estrutura e com os recursos audiovisuais. Assim, este momento proporcionou integração de cada pibiano na escola, auxiliando no processo de pertencimento, ao corpo escolar. Os bolsistas foram bem recebidos na instituição participando de momentos de planejamento com demais professores, o que contribuiu significativamente para a formação docente em sua fase inicial.

### **6.1.2 Oficina: mapas mentais**

Nos encontros com a coordenação, analisou-se a possibilidade de promover oficinas, organizadas por professores voluntários que contribuiriam nas rodas de conversa. Deste modo, abriu-se espaço para algumas oficinas, uma delas foi realizada sob a organização do Prof<sup>o</sup> David Rodrigues, acerca da utilização dos mapas mentais no ensino de Geografia (figura 03).

**Figura 03** – Oficina de Mapas Mentais.



Fonte: SILVA, V. V. PENHA, J. M. 2016.

A atividade solicitava uma ação em conjunto com todos os integrantes do grupo, no qual, delimitou-se uma área localizada em Campina Grande, para que fosse desenhado no papel. Na ocasião, trabalhou-se desde as orientações cartográficas, até a noção de espacialidade no momento de desenhar no papel. Todos ficaram responsáveis em lembrar de pontos de referência, ruas, praças, etc. Assim, a oficina apresentou uma, entre tantas possibilidades de construir conhecimentos geográficos, estimulando bolsistas e professores supervisores em sempre buscar elevar o nível da prática docente.

### ***6.1.3. Sala de aula***

A partir do dia 17 até o dia 26 de agosto, os bolsistas foram inseridos em sala de aula para reconhecimento da turma, observação das aulas do professor supervisor, com intuito de analisar a prática docente bem como a dinâmica promovida pelo mesmo em sala de aula. Este momento, também se dedicou ao reconhecimento dos indivíduos separadamente, com aplicação do questionário diagnóstico (apêndice A), a fim de entender suas realidades, onde moravam e quais os níveis de interesse acerca da Geografia, para então planejar o desenvolvimento das futuras aulas. Tozoni-Reis (2009, p.40) considera que a entrevista é “[...]”

todo tipo de comunicação ou diálogo entre um pesquisador que tem como objetivo coletar informações de *depoentes* para serem posteriormente analisada”.

#### **6.1.4 Planejamento**

Antes da execução das aulas, viu-se a necessidade de um planejamento que teve início na universidade com a coordenadora do subprojeto e todo o corpo de bolsistas, bem como planejamentos semanais com o supervisor, para obtenção de uma orientação mais específica acerca de cada turma. A partir dos encontros com o supervisor (figura 04), e demais bolsistas, foram designadas as turmas para cada licenciando e elaborado um projeto de intervenção, bem como direcionamentos adequados acerca dos conteúdos trabalhados pelo professor supervisor.

Nas reuniões entre o supervisor e bolsistas, foram definidos como e quais os conteúdos que cada um estaria apto a trabalhar, levando em consideração temas os quais cada pibidiano teria mais afinidade, compreendendo que todos estavam em processo de formação. Assim, discutiu-se acerca do livro didático sobre os possíveis temas, bem como os recursos e materiais que poderiam ser utilizados.

As experiências compartilhadas referem-se a uma parcela de inúmeros momentos em sala da aula, que ocorreram no primeiro semestre de 2017. Assim, as intervenções didático-pedagógicas com a turma designada iniciaram-se no dia 6 de fevereiro de 2017, com a recepção aos alunos, e um momento de sondagem e reconhecimento da turma, e observação da dinâmica promovida pelo professor supervisor.

**Figura 04:** Planejamento didático-pedagógico.



Fonte: SILVA, V. V. 2017.

Os encontros de planejamento entre bolsistas e supervisor, ocorriam presencialmente ou individualmente por meio das redes sociais, frequentemente, ou quando se julgava necessário, dependendo da demanda de cada indivíduo. Nestes momentos de diálogo acerca das práticas a serem desenvolvidas, surgiam ideias de como colocar em prática determinado tema, onde um bolsista contribuía para o desenvolvimento do projeto dos demais, o que promoveu um entrosamento importante para o grupo

## **6.2 A imagética como recurso didático no ensino de geografia**

A partir do projeto, e dos conteúdos programáticos, utilizou-se o recurso imagético adequado (filme, charges e fotografias), além da produção de recursos pelos próprios alunos, visando o melhor aproveitamento no processo de aprendizagem.

### 6.2.1 Recursos e materiais

Buscou-se em todo o processo, utilizar como base o recurso visual, a fim de dinamizar as aulas. O quadro (quadro 01) apresenta os recursos e materiais utilizados nas aulas e atividades, seguindo a ordem por tema abordado.

**Quadro 01:** Recursos de Materiais

<b>CONTEÚDOS</b>	<i>Guerra Fria</i>	<i>Ásia</i>	<i>Oriente Médio</i>	<i>Japão, Índia, China &amp; Rússia</i>
<b>Recursos Imagéticos</b>	Filme; Imagens da paisagem; Charge;	Planisfério; Fotos; Mapas; Globo Terrestre;	Fotos; Mapas;	Fotos; Mapas;
<b>Materiais</b>	Lousa; Pincel; Livro didático; Data show;	Lousa; Pincel; Livro didático;	Lousa; Pincel; Livro didático;	Lousa; Pincel; Livro didático; Data show;

Fonte: SILVA, V. V. 2019.

### 6.2.2 Tema da Aula: II Guerra/ Guerra Fria

As, intervenções didático-pedagógicas iniciaram-se em conjunto com o professor com a exibição do filme “*O menino do pijama listrado*”, no qual retrata o Holocausto, causa da Segunda Guerra Mundial, tema que antecedeu a Guerra Fria, com o intuito de que, apenas o recurso transmitisse uma mensagem. Para Girão e Lima (2013, p.104) “Os filmes, as propagandas, trechos de telenovelas, documentários, matérias jornalísticas entre outros podem ser perfeitamente utilizados para tornar as aulas mais atraentes, dinâmicas, prazerosa e acessível aos alunos”.

No encontro seguinte, solicitou-se que os alunos produzissem uma resenha sobre o filme a partir de perguntas propostas pelo professor, a fim de envolvê-los com o domínio da escrita e de fazê-los pensar, raciocinar, e fixar o aprendizado. Ao analisar a atividade, percebeu-se que os discentes não apresentaram dificuldade ao executar, mostrando que o filme atraiu o olhar da turma.

Em um segundo momento, foi abordado o conteúdo sobre a Guerra Fria, bem como as consequências desse conflito para a população de Berlim. Utilizou-se slides com visualização de imagens que retratassem a construção e a queda do muro, bem como o uso de charges, como auxílio na compreensão da modificação da paisagem antes e depois desse acontecimento.

Segundo Zatta & Aguiar (2009 p. 8):

O trabalho com imagens pode ser muito útil como forma de ensinar como se produz leitura através do olhar. Isto é fundamental para a Geografia, pois a representação geográfica seja pelos mapas, imagens, fotos, vídeos, paisagens, sempre se coloca em jogo o autor e as técnicas; Onde o professor pode utilizar uma variedade de materiais, como imagens de diferentes épocas, fotografias, imagens de satélite, imagens representadas nos livros didáticos, de jornais, revistas, slides, entre outros; sendo recursos bastante significativos para a construção e ampliação de conhecimentos geográficos.

Em seguida, analisou-se as medidas tomadas pelos EUA e União Soviética ao criar a OTAN e o Pacto de Varsóvia. Neste momento, utilizou-se um mapa, que mostra as bases da Otan espalhadas pelo mundo.

Dando continuidade ao conteúdo programático da turma, foram discutidos os conceitos de cada categoria de análise (espaço, lugar, região, território e paisagem) bem como foi aplicado um questionário diagnóstico (apêndice B), com objetivo de compreender até que ponto a turma se familiarizava com o conteúdo apresentado, para então apresentar o projeto de intervenção.

### **6.2.3 Tema da Aula: Continente asiático**

Seguindo com as atividades, as discussões ocorreram sobre a temática Continentes, assunto no qual, viu-se a necessidade de dar atenção ao continente asiático, haja vista os conflitos recentes ocorridos na Síria. Assim, foram apresentadas as características físicas do continente asiático, mostrando o contraste presente em um único continente, utilizando o globo terrestre e um planisfério temático.

Entre as discussões acerca das particularidades físicas da Ásia, encontram-se as questões climáticas, em que se utilizou o *data-show*, para exibição de slides, composto por imagens das diferentes paisagens da região, abordando os fatores que condicionam o clima e a vegetação, e as razões do continente possuir grande contraste físico. (figura 05).

**Figura 05:** Aula sobre o clima do continente asiático.



Fonte: SILVA, V. V. PENHA, J. M. 2017.

Após o momento de aula expositiva, propôs-se uma dinâmica, na qual a turma foi dividida em quatro grupos e entregue uma imagem impressa a cada grupo, relativa aos tipos de clima e vegetação abordados na aula anterior. Assim, solicitou-se que os grupos analisassem suas imagens e identificassem o tipo de clima da fotografia. Em seguida, o grupo daria pistas das características da imagem para a equipe ao lado para que, sem visualizar a imagem, pudesse descobrir o clima correspondente. Nesta atividade os alunos não apresentaram dificuldades ao executar, além de promover um momento descontraído na turma.

Observou-se que não basta utilizar apenas o recurso, é preciso dinamizar a forma com que se trabalha. Não se trata de exibir a imagem, trata-se de auxiliá-los na compreensão dos fenômenos físicos a partir de discussões aliadas ao recurso.

Para Nascimento & Melo (2017, p.02):

Os recursos didático-pedagógicos são componentes facilitadores do processo de ensino e aprendizagem, eles auxiliam nas simulações de situações, experimentações e demonstrações das mais variadas ações que ocorrem no espaço geográfico. A utilização de músicas, imagens, slides, mapas, charges (...), se forem usados de

forma planejada facilitam o entendimento, a análise e a interpretação por parte dos estudantes, além envolver a turma e de tornar as aulas mais dinâmicas.

Para a compreensão da hidrografia no continente asiático, realizou-se aula expositiva com o uso de imagens de rios e lagos de lugares distintos. Analisou-se o curso dos rios e em seguida usou-se um mapa da Ásia para que os discentes encontrassem os rios principais, como exibido na (figura 06).

**Figura 06:** Aula sobre hidrografia do continente asiático.



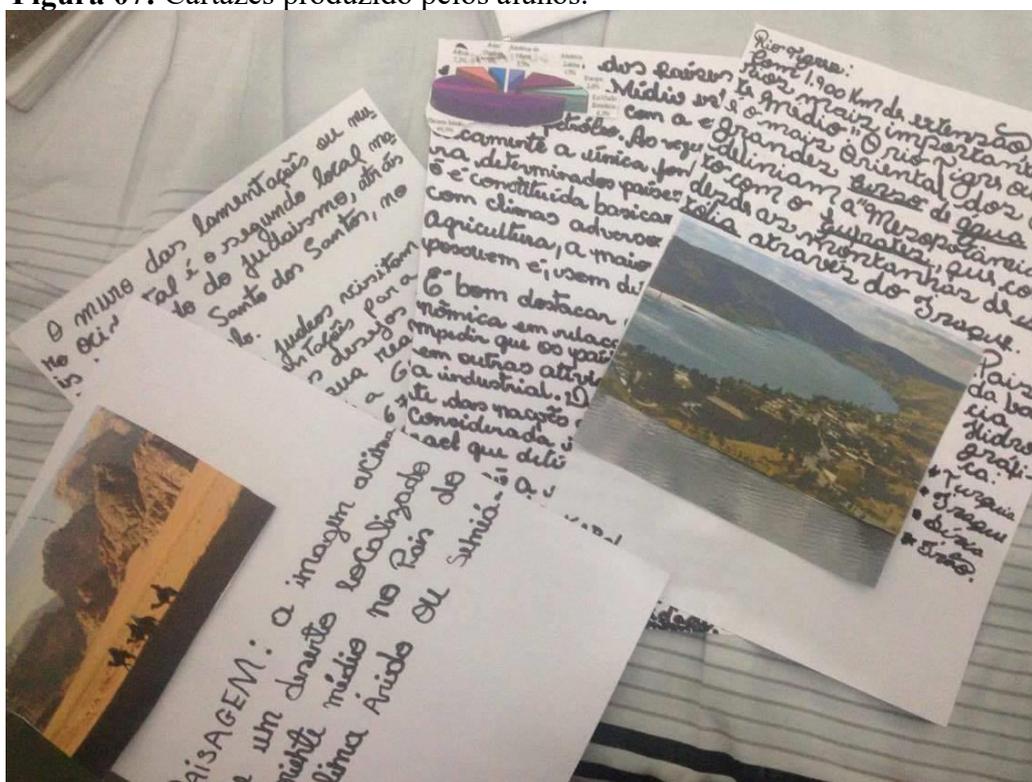
Fonte: SILVA, V. V. PENHA, J. M. 2017.

A apresentação das imagens de paisagens de rios e lagos do continente, não seria suficiente para que os alunos construíssem conhecimento acerca das redes hidrográficas desta região. Por isso, considerou-se a utilização do mapa como recurso atenuante para o entendimento da turma. Segundo Nascimento (2017, p.33) “No que tange as aspirações e sugestões de atividades, os discentes apresentaram argumentos voltados para a utilização de mapas e de aulas mais dinâmicas, fazendo uso de imagens, filmes, slides e aula de campo”. Ou seja, a variação do recurso imagético, deve ocorrer dependendo da demanda do assunto que esteja sendo trabalhado, pois essas práticas, fazem toda diferença no aprendizado dos educandos.

A atividade desenvolvida apresentou-se desafiadora por parte dos alunos, que precisaram de atenção e de explicação prévia para executar a solicitação. Com auxílio em momentos de dúvida, a turma conseguiu completar a tarefa, que teve como objetivo principal, auxiliar na compreensão do conceito de bacias hidrográficas, bem como o movimento dos rios em decorrência do relevo.

Em outro momento, solicitou-se uma pesquisa de imagens que chamassem a atenção dos alunos sobre os aspectos gerais do continente asiático, no qual seria levado para a sala de aula, a fim de promover um diálogo entre equipes, acerca de cada proposta (figura 07). Esta pesquisa, necessitou de um pouco mais de atenção, por ser desafiadora, do ponto de vista de cumprimento da atividade. Foram necessários dois encontros até que todos os grupos executassem a solicitação.

**Figura 07:** Cartazes produzido pelos alunos.



Fonte: SILVA, V. V. 2017.

Mesmo demandando um tempo maior, a atividade foi cumprida. Alguns seguiram a linha de raciocínio trabalhada em sala de aula e apresentaram paisagens, outros se atentaram para questões de cunho econômico, abordando questões sobre o petróleo, e exibindo um gráfico que mostra os maiores produtores. Após a exposição de cada imagem, os grupos produziram uma legenda a partir da pesquisa.

O recurso torna-se significativo, quando os alunos de alguma forma participam da produção. É importante que o professor os instigue a pesquisar e não levar o material pronto e acabado, pois as questões levantadas por eles em sala de aula os inserem no contexto abordado. Cavalcanti (2005, p.67) certifica:

Por meio de uma visão socioconstrutiva, considera-se o ensino a construção de conhecimentos pelos alunos. A afirmação anterior é a premissa inicial que tem permitido formular uma série de desdobramentos orientadores para o ensino de Geografia: o aluno é o sujeito ativo de seu processo de formação e de desenvolvimento intelectual, afetivo e social; o professor tem o papel de mediador do processo de formação do aluno; a mediação própria do trabalho do professor é a de favorecer/propiciar a interação (encontro/confronto) entre o sujeito (aluno) e o seu objeto de conhecimento (conteúdo escolar). Nessa mediação, o saber do aluno é uma dimensão importante do seu processo de conhecimento (processo de ensino-aprendizagem).

Um assunto específico, relacionado aos conflitos ocorridos no Oriente Médio, especialmente sobre a Guerra na Síria, chamava a atenção dos discentes, a partir do qual foram levantados muitos questionamentos, sobre a origem de tantos enfrentamentos. Utilizou-se imagens das cidades atingidas por bombardeios e charges para retratar questões políticas. As imagens além de impactar a turma, levantam indagações, acerca de um assunto que não faz parte da vivência dos alunos. Zatta & Aguiar (2009, p.8)

Ensinar Geografia aponta para diversos caminhos, dentre eles, encontrar a cada dia que passa novas ferramentas que sustentem nossos esforços, dentre as possibilidades já existentes, uma alternativa para ser utilizada em sala de aula é a utilização de imagens para o estudo da geografia, para a partir delas, desenvolver a construção do conhecimento.

A partir de aula expositiva, solicitou-se que os educandos interpretassem uma charge acerca do fundamentalismo islâmico (figura 08). Alguns alunos ainda apresentam resistência para realização de atividades escritas, entretanto demonstram grande interesse quando se trata de questões conflituosas no mundo.

**Figura 08:** Charge acerca do fundamentalismo islâmico.



Fonte: <https://noticias.bol.uol.com.br/fotos/imagens-do-dia/2015/05/26/ira-lanca-competicao-de-charges-contr-o-estado-islamico.htm>.

Ou seja, é indispensável a exposição de temas relevantes para o aprendizado dos alunos, mesmo que estes não estejam incluídos no conteúdo programático. Aparentemente esses conteúdos apresentam-se muito distantes de suas realidades, e certamente, acabam sendo deixados de lado. Contextualizar a imagem com a aula expositiva, pode ser uma forma de aproximar o que está distante.

#### 6.2.4 Tema da Aula: *Japão/ China/ Índia/ Rússia*

A última etapa do projeto, ocorreu a partir da produção de um material midiático, produzido pelos alunos. Sugeriu-se que os educandos utilizassem, vídeo ou slides, para exibir informação e imagens acerca dos seguintes países: Japão, China, Índia e Rússia. Assim, a turma foi dividida em quatro equipes que trataram de assuntos sorteados aleatoriamente sobre os países em estudo. Solicitou-se a produção de um material midiático, para exibição dos pontos pesquisados, que posteriormente foi exibido em sala de aula. Entre as equipes, duas utilizaram o *power point* e outra um editor de vídeo de celular, e apenas uma não concluiu o desenvolvimento do material.

Após a entrega do produto produzido por eles, foram ministradas aulas acerca de cada tema, pois a pesquisa realizada pelos grupos serviu de ponto de partida para que estes

conteúdos fossem expostos com mais profundidade, já que a maioria obteve conhecimento prévio sobre os países. A socialização dos assuntos: Japão, China, Índia e Rússia efetivou-se por meio de slides, trabalhando com imagens dos aspectos sociais e naturais de cada país. A partir do conhecimento adquirido pelos alunos foi possibilitada maior interação, haja vista que muito do que foi discutido eles já conheciam.

### 6.2.5 Avaliação e autoavaliação docente

A avaliação realizou-se continuamente, observando atentamente a participação dos discente nas aulas, bem como o cumprimento das atividades solicitadas. Além de uma atividade avaliativa correspondente a segunda nota. Isto, possibilitou variadas formas de construção das “notas” e ao testar o conhecimento construído em sala de aula, Libâneo (2013, p.221) atenta para que “O entendimento correto da avaliação consiste em considerar a relação mútua entre os aspectos quantitativos e qualitativos”.

Assim foram realizadas duas atividades distintas e considerando a participação dos educandos em todo o processo. Logo, a primeira avaliação transcorreu por meio de uma atividade escrita, como exibido na (Figura 09), seguida de dois questionamentos, nos quais o objetivo principal foi analisar a aprendizagem dos alunos através da interpretação de uma tirinha, atrelado as discussões promovidas em sala de aula. A segunda atividade avaliativa, também foi complementada pelos aspectos observados em sala de aula atrelados à produção imagética realizada pelos educandos, visando diversificar a forma de analisar quantitativa/qualitativamente, o processo de ensino-aprendizagem.

**Figura 09:** Charge utilizada na atividade avaliativa.



Fonte: [http://www.historialivre.com/contemporanea/guerrafria\\_origem.htm](http://www.historialivre.com/contemporanea/guerrafria_origem.htm)

Considerando o resultado final, verificou-se que esta forma de avaliar trouxe benefícios ao aprendizado de grande parcela dos alunos, e possibilitou uma análise dos níveis

acerca das notas obtidas. Libâneo (2013, p.224), constata que “A avaliação é, também, um termômetro dos esforços do professor. Ao analisar os resultados do rendimento escolar dos alunos, obtém informações sobre o desenvolvimento do seu próprio trabalho”. Portanto, entende-se que o ambiente da sala de aula, é composto por indivíduos distintos, que apresentam estímulos e níveis de aprendizado diferenciados, e por essa razão, utilizar diferentes caminhos, para se obter uma “nota”, torna o processo interessante, e com efeito positivo.

## **7 CONCLUSÃO**

Como foi mostrado no decorrer desta pesquisa, o ensino de Geografia está em busca de modificar padrões praticados durante décadas, no entanto, ainda há uma longa trajetória para alcançar esse objetivo. Deste modo, todas as experiências retratadas neste trabalho apresentam possibilidades diferenciadas de colocar em prática a docência em de Geografia no âmbito da pesquisa colaborativa e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Isso demonstra o potencial e a importância que este programa apresenta para uma gama de estudantes, beneficiados não somente pelo auxílio financeiro, como também pela experiência de atuar como docente.

A partir da pesquisa colaborativa compreendeu-se todo o processo, desde a inserção do bolsista no programa, o planejamento de aulas, até a realização do projeto de intervenção. Logo, os rumos desta pesquisa apresentam aspectos positivos tanto aos alunos da licenciatura, quanto para as turmas beneficiadas e para a escola receptora.

Atualmente, surge um novo projeto voltado para formação inicial de alunos no início da licenciatura. O Residência Pedagógica, que seencaminha com as mesmas ideias do PIBID, de além de inserir o futuro docente em sala de aula auxíli-lo financeiramente. Infelizmente, projetos como este, estão longe de serem inclusivos, pois não beneficiam a todos os alunos. Na verdade, alcançam uma pequena parcela, e isto, precisa ser revisto pelo poder público.

Sabe-se que, o curso de licenciatura possui em sua grade curricular com componentes voltados para o ensino, bem como o estágio supervisionado, que insere o aluno em sala de aula na segunda metade do curso. Há algumas críticas a este processo, pois ainda há uma disparidade entre a realidade vivenciada no espaço escolar e o período que o estagiário tem para conhecer e se reconhecer na docência. Ao contrário do subprojeto, o estágio apresenta pouco tempo para realização de atividades e compreensão das dinâmicas presentes no ambiente escolar.

As práticas realizadas em sala de aula apresentam-se positivamente em relação ao que foi proposto no início do planejamento. Sabe-se que exercer a docência não é tarefa fácil, pois a todo momento trabalha-se com indivíduos possuidores de experiências distintas. Diante disto, é preciso compreender a necessidade dos educandos, para assim, promover um ambiente transformador, que não o afaste, mas que o aproxime da educação.

Abordar as categorias de análise da Geografia é imprescindível para a compreensão dos processos socioculturais. Assim, o estudo da categoria paisagem como parte integrante dos temas abordados em sala de aula, funcionou como mecanismo facilitador do processo educativo. Contudo, no processo das intervenções didático-pedagógicas, viu-se a necessidade de inserir as demais categorias de análise, para compreensão dos conteúdos abordados em sala de aula.

A Geografia tem o papel de ampliar a visão de mundo dos sujeitos, por isso, trabalhar a partir das categorias geográficas com novos recursos metodológicos, é uma alternativa em busca de resultados eficientes. A utilização do recurso imagético, pode ter uma aplicabilidade considerável no processo de ensino-aprendizagem. No decorrer das atividades os alunos apresentaram maior envolvimento e participação nas aulas. A utilização dos recursos imagéticos, e a dinâmica promovida em sala de aula, refletiu positivamente na aprendizagem dos educandos, bem como nas notas finais.

Por fim, promover a articulação desses materiais em sala de aula torna o ambiente propício a novas experiências e novos olhares para os educandos, ou seja, a partir de um recurso simples haverá uma dinamização capaz de obter bons resultados na construção do conhecimento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, M. A. M. de 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.
- BANDEIRA, H. M. M. Pesquisa colaborativa: unidade pesquisa-formação. In: **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes** LOPES, I. M. L. de M. I. BANDEIRA, H. M. M. ARAUJO, F. A. M. (Orgs.) – 2016.
- BOLGO, J. **A Aproximação da Pesquisa-ação no Ensino da Geografia Escolar**. IX Anped Sul, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul, 2012.
- BRITO, M. S. S. SENA, T. M. ROCHA, G. O. R. A Formação do Professor de Geografia: Uma breve Revisão Bibliográfica sobre as Concepções Teóricas OBSERVATORIUM: **Revista Eletrônica de Geografia**, v.3, n.7, p.134-150, out. 2011.
- CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/pt/sala-de-imprensa/noticias/1842-blank-24980905>> Acesso em: 02/05/2019.
- CARVALHO, L. E. P. AZEVEDO, S. L. M. Diálogo com e para a formação do professor no estágio supervisionado em geografia. FARIAS, P. S. C. OLIVEIRA, M. M. de (Orgs.) In: **A formação docente em geografia: teorias e práticas**. Campina Grande: EDUFPG, 2014.
- CAVALCANTI, L. de S. **A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.
- CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.
- DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.
- FANTIN, E. M. TAUSCHECK, N. M. Recursos/ Metodologias para o ensino de geografia. P. 99-111. In: TAUSCHECK, N. M. **Geografia – Estudo e ensino**. Curitiba: Ibpeex, 2005. 20. Ed
- GODOI F. B. de A prática de ensino e o estágio supervisionado. PASSINI, E. Y. PASSINI, R. MALYSZ, S. T. (Orgs.) In: **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas / EAESP/ FGV**, São Paulo, Brasil, 1995.
- LAWRENCE, M. M. Geografia Humanista: percepção e representação espacial. **Revista Geográfica de América Central** Nº 52. ISSN 1011-48X, enero-junio 2014, pp. 29-50.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. Cortez, 2ed. São Paulo, 2013.

LISBOA, S. S. **A importância dos conceitos da geografia para a aprendizagem de conteúdos geográficos escolares**. Revista Ponto de Vista – Vol.4, 2007. Disponível em: <http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/43/A%20import%C3%A2ncia%20dos%20conceitos%20de%20Geografia.pdf> > Acesso em:02/04/2019 17:00

MACIEL, A. B. C. MARINHOF. D. P. A Paisagem no Ensino da Geografia: breves reflexões para docentes do Ensino Fundamental II. **Revista OKARA: Geografia em debate**, v.5, n.1-2, p. 61-71, 2011. ISSN: 1982-3878 João Pessoa, PB, DGEOC/CCEN/UFPB – <http://www.okara.ufpb.br>.

MALYSZ, S. T. Estágio em parceria universidade-educação básica. PASSINI, E. Y. PASSINI, R. MALYSZ, S. T. (Orgs.) In: **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MARTINS, F. Ensinar Geografia através de imagens. **The overarching issues of the european space: the territorial diversity of opportunities in a scenario of crisis**. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Pp. 429-446, 2014.

MAXIMIANO, L. A. Considerações sobre o conceito de paisagem. **R. RA´E GA**, Curitiba, n. 8, p. 83-91, 2004. Editora UFPR.

MENESES, V. S. KAERCHER, N. A. A formação docente em geografia: por uma mudança de paradigma científico. **Teacher Training in Geography: for a change in the scientific paradigm**. Giramundo, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p.47-59, JUL./DEZ. 2015.

MORAES, A. C. R de. **Geografia: pequena história crítica**. Annablume. ed, 21. São Paulo, 2007.

NASCIMENTO, D. A. do **Recursos didáticos no ensino fundamental: apontamentos a partir do subprojeto de geografia pibid/uepb**. 2017. 65 p. Monografia – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande – PB, 2017.

OLIVEIRA, M. M. de O processo de ensino-aprendizagem na geografia: uma revisão necessária. FARIAS, P. S. C. OLIVEIRA, M. M. de (Orgs.) In: **A formação docente em geografia: teorias e práticas**. Campina Grande: EDUFCEG, 2014.

PIMENTA, S. G. LIMA, M. S. L. Estágio: diferentes concepções. In: **Estágio e Docência**. 7º ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PESSOA, R. B. **Um olhar sobre a trajetória da Geografia escolar no Brasil e a visão dos alunos de ensino médio sobre a geografia atual**. 2007. 130 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2007.

PONTUSCHKA, N. N. **Para ensinar e aprender Geografia**. Cortez, 1º ed. São Paulo, 2007.

RICHARDSON, R. J, **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed . 16. reimpr. - São Paulo: Atlas, 2015.

ROCHA, G. O. D. da. **Uma breve história do(a) professor(a) de Geografia no Brasil.** Terra Livre, São Paulo, n.15, p.129-144, 2000.

SAIKI, K. & GODOI, F. B. A prática de Ensino e o Estágio Supervisionado. In: PASSINI, E. Y.; PASSINI, R. MALYSZ, S. T. (org.) In: **Prática de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado.** 2 ed. São Paulo: Contexto, 2010;

SANTOS, M. **Metamorfose do Espaço Habitado.** Editora Humanismo, Ciência e Tecnologia “Hucitec” Ltda. São Paulo. 1988.

SILVA, F. das C. R. da. **Formação do Professor de Geografia no Brasil: trajetória e implicações no ensino.** Congresso Internacional da Associação Francófona Internacional de Pesquisa Científica em Educação – AFIRSE / V Colóquio Nacional da Seção Brasileira, 2009. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB. V. Único.

SILVA, J. G. da. MELO, J. A. B. de Estágio supervisionado em geografia e atividades lúdicas como proposta para dinamização das aulas. **Revista de Geografia (Recife)** V. 33, No. 2, 2016.

SILVA, C. A. B. MELO, J. A. B. de. **O Programa de Bolsas de Iniciação à Docência em Geografia na Universidade Estadual da Paraíba: novas perspectivas na formação inicial de professores.** Encontro Nacional de Geógrafos a Construção do Brasil: Geografia, ação política e democracia. 2016, São Luiz do Maranhão.

SILVA, V. V. PENHA, J. M. da. MELO, J. A. B. **A Imagética como recurso didático no ensino de Geografia.** VI Enid, Editora Realize, Campina Grande, 2017. Disponível em: <[https://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/TRABALHO\\_EV100\\_MD1\\_SA5\\_ID34\\_22112017010840.pdf](https://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/TRABALHO_EV100_MD1_SA5_ID34_22112017010840.pdf)> Acesso em: 24/05/2019.

SILVEIRA, E. L. D. **Paisagem:** um conceito chave em Geografia. In: EGAL- 12º Encontro de Geógrafos da América Latina, 2009, Montevideo. EGAL2009, 2009.

SOUZA, E. S. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar.** I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas”. Arq Mudi. 2007;11(Supl.2).

TICKS, L. K. (Re) Configuração Identitária de uma Professora de Língua Inglesa por meio da pesquisa colaborativa. **Linguagens & Cidadania**, v.10, n.2, jul./dez., 2008.

TONINI I. M. Para pensar o ensino de geografia a partir de uma cultura visual. In \_\_ **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio.** Vol. 2. Porto Alegre: Penso, 2011.

TOZONI-REIS, M. F. de C. **Metodologia da Pesquisa.** 2 ed. Curitiba, IESDE Brasil S.A, 2009.

ULIAN, F. A Fotografia na Esfera Geográfica. Fasci-Tech – **Periódico Eletrônico da FATEC-São Caetano do Sul**, São Caetano do Sul, v.1, número especial, Março de 2015, p. 20 a 35.

VIEIRA, C. E. SÁ, M. G. Recursos didáticos: do quadro-negro ao projeto, o que muda? In: **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. PASSINI, E. Y. PASSINI, R. MALYSZ, S. T. (Orgs.) 2 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

ZATTA, C. I.; AGUIAR, W. G. de. (2009): “**O uso de imagens como recurso metodológico para estudar Geografia**”. 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2375-8.pdf>>. Acesso em: 30 de maio 2019.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO



### PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID – SUBPROJETO DE GEOGRAFIA – UEPB

#### QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO APLICADO JUNTO ÀS TURMAS PARTICIPANTES

Novato na turma: Sim  Não

Idade: \_\_\_\_

- 1- Em qual bairro você mora e qual transporte você utiliza para se locomover até sua escola?
- 2- Em sua opinião, qual o papel da Geografia na escola? Quais conteúdos da disciplina você mais se identifica?
- 3- Relate um pouco de suas experiências ao estudar Geografia anteriormente (quais as metodologias, recursos didáticos utilizados pelos professores, forma de avaliação).
- 4- Você consegue perceber a presença da Geografia em seu cotidiano? De que modo?
- 5- Você sente alguma dificuldade em estudar a disciplina de Geografia? Explique.
- 6- Em sua opinião, a Geografia é uma disciplina importante no currículo escolar? Justifique.
- 7- Você identifica/identificou alguma lacuna no ensino da disciplina ao longo de sua vida escolar?
- 8- O que você espera aprender ao estudar a disciplina de Geografia?
- 9- Apresente algumas sugestões para as aulas de Geografia em sua escola.

## APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO APLICADO NA TURMA




PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID – SUBPROJETO DE GEOGRAFIA – UEPB

QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO APLICADO JUNTO ÀS TURMAS PARTICIPANTES

Novato na turma: Sim  Não  Idade: 36

- Em qual bairro você mora e qual transporte você utiliza para se locomover até sua escola? Cruzeiro, a pé.
- Em sua opinião, qual o papel da Geografia na escola? Quais conteúdos da disciplina você mais se identifica? Aprender, tirar dúvidas. Geografia.
- Relate um pouco de suas experiências ao estudar Geografia anteriormente (quais as metodologias, recursos didáticos utilizados pelos professores, forma de avaliação).  
As aulas de Geografia e muito boa e muito explicada.
- Você consegue perceber a presença da Geografia em seu cotidiano? De que modo?  
Sim. O modo quando o professor explica, o modo como ele ensina tudo isso faz eu perceber a presença da matéria.
- Você sente alguma dificuldade em estudar a disciplina de Geografia? Explique.  
Não, porque geografia é uma matéria super legal e fácil.
- Em sua opinião, a Geografia é uma disciplina importante no currículo escolar? Justifique. Sim, porque é uma disciplina muito importante para um aluno.
- Você identifica/identificou alguma lacuna no ensino da disciplina ao longo de sua vida escolar? Falta os outros alunos a colaboração das aulas do professor porque é pouco que participa das aulas quando ele está explicando.
- O que você espera aprender ao estudar a disciplina de Geografia?  
Espero aprender muitas coisas novas, e desenvolver a geografia.
- Apresente algumas sugestões para as aulas de Geografia em sua escola.  
Viagem pra gente conhecer coisas novas.

**APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ACERCA DOS RECURSOS E  
CONTEÚDOS A SEREM TRABALHADOS**



**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA  
– PIBID – SUBPROJETO DE GEOGRAFIA  
QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTO AS TURMAS PARTICIPANTES**

- 1- Você considera que imagens, fotos, ou desenhos são importante para entender uma notícia, ou para compreender as atividades escolares? Se sim, de que forma a imagem ajuda no seu entendimento?
  
- 2- A Ásia é um continente bastante rico em termos de variedade de paisagens humanizadas e elementos da natureza. A partir do que você já viu cite algo que você conhece sobre este continente.
  
- 3- Você conhece algo sobre a china, país que teve nos últimos 30 anos um acelerado crescimento econômico, mas que tem, entre outros, o grande desafio de entender à sua numerosa população os benefícios desse crescimento?
  
- 4- A partir do que já visto nos meios de comunicação quais conflitos estão ocorrendo na Ásia que você conhece?