



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

HENRIQUE SABINO DA SILVA PEREIRA

**PROGRAMA INSTITUCIONAL RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: CONCEPÇÕES,
DESAFIOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR
DE GEOGRAFIA**

CAMPINA GRANDE

2020

HENRIQUE SABINO DA SILVA PEREIRA

**PROGRAMA INSTITUCIONAL RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: CONCEPÇÕES,
DESAFIOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR
DE GEOGRAFIA**

Trabalho de Conclusão de apresentado ao Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Geografia.

Área de concentração: Ensino de Geografia

Orientadora: Profa. Dra. Josandra Araújo Barreto de Melo

CAMPINA GRANDE

2020

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.

P436p Pereira, Henrique Sabino da Silva.
Programa Institucional Residência Pedagógica [manuscrito]
: concepções, desafios e suas contribuições na formação
inicial do professor de geografia / Henrique Sabino da Silva
Pereira. - 2020.
60 p. : il. colorido.
Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Geografia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de
Educação, 2020.
"Orientação : Profa. Dra. Josandra Araújo Barreto de Melo
, Coordenação do Curso de Geografia - CEDUC."
1. Formação de professor. 2. Programa Residência
Pedagógica - PRP. 3. Estágio supervisionado. 4. Geografia. I.
Título

21. ed. CDD 371.12

HENRIQUE SABINO DA SILVA PEREIRA

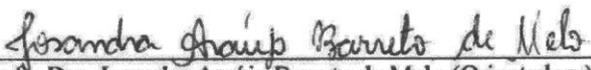
PROGRAMA INSTITUCIONAL RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: CONCEPÇÕES, DESAFIOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba – Campus I, como requisito parcial à obtenção do título de licenciado em Geografia.

Área de concentração: Ensino de Geografia

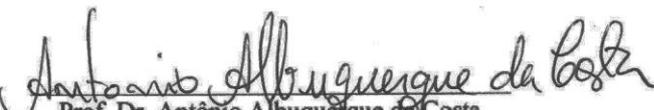
Aprovada em: 02/12/2020.

BANCA EXAMINADORA


Prof.ª. Dra. Josandra Araújo Barreto de Melo (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof.ª. Dra. Joana D'arc Araújo Ferreira
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof. Dr. Antônio Albuquerque da Costa
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

À minha família, por todo apoio
e companheirismo, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer à Professora Dra. Josandra Araújo Barreto de Melo, pela oportunidade de ingressar em um Programa de Extensão e, em seguida, no Programa de Iniciação Científica, que tanto contribuíram para o meu desenvolvimento no curso. E pelas suas valorosas orientações, contribuições e paciência para o desenvolvimento deste trabalho.

A todos os meus familiares que contribuíram diretamente e indiretamente na trajetória acadêmica, em especial à minha mãe Ana Lúcia, minha vó Maria e minha tia Ana Maria, por todo exemplo e incentivo durante toda vida. Sou imensamente agradecido ao meu tio Antônio, e sua esposa Simone, por me acolherem em Campina Grande e a todo auxílio no meu processo de formação. Ao meu tio José (*in memoriam*) pelo apoio à minha formação. Aos meus irmãos Ana Carolina e Leonardo e aos meus primos Gabriel e Manoel Thiago. Sou extremamente agradecido a todo o meu núcleo familiar, por todos os ensinamentos ao longo da minha vida, que tanto contribuíram para minha formação pessoal.

Aos colegas que conheci durante o curso, em especial a turma de Geografia 2016.1 – manhã, sou grato às amigas Elaine Teixeira e Kaline Oliveira, por estarem ao meu lado durante o curso, compartilhando as conquistas e as dificuldades. À Carla Andreza e Emanuely Cristovam, companheiras de movimento estudantil durante minha participação no Centro Acadêmico Manuel Correia de Andrade.

Aos parceiros de pesquisa com quem compartilhei aprendizados e também me ensinaram bastante, Amaro Rosales e Ramon Marinho.

Aos professores Antônio Albuquerque da Costa e Joana D'arc Araújo Ferreira por aceitarem a participação como membros da banca examinadora, sou grato pelas contribuições

A todos os professores do Curso de Licenciatura em Geografia, aos funcionários da Universidade Estadual da Paraíba e aos Programas de Assistência Estudantil, que foram de extrema importância para mim, e para tantos outros que contribuem para a permanência dos estudantes em seu curso.

Aos integrantes do Programa Residência Pedagógica da cota 2018-2019 do curso de Geografia, pela disponibilidade de contribuir com a realização do estudo.

Ao Programa de Iniciação Científica UEPB/PIBIC CNPq. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

A presente pesquisa originou-se da necessidade de compreender a formação para a docência dos graduandos em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), tomando como referência a análise da dimensão formativa representada pelo Programa Institucional Residência Pedagógica, Subprojeto Geografia, Campus I (UEPB), considerando as diferentes concepções de Estágio Supervisionado, os desafios e perspectivas dos licenciandos do mencionado Curso. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, utilizando o método fenomenológico e técnicas de pesquisa colaborativa. Para interpretação dos dados coletados, utilizou-se as técnicas da análise do discurso dos alunos bolsistas integrantes do Programa Residência Pedagógica. Através da pesquisa, foi possível compreender melhor aspectos do referido programa, tais como o auxílio da coordenação e dos professores preceptores para a sua realização, evidenciando-se a sua importância na formação de professores, a possibilidade de afirmação profissional e a valorosa experiência de inserção dos licenciandos na escola básica, embora ressalte-se que existem algumas limitações no desenvolvimento do Programa. Os discursos também revelaram que o curso de Geografia da UEPB vem cumprindo o seu papel na formação profissional, destacando-se o trabalho dos docentes e o cumprimento do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), embora os licenciandos também tenham tecida considerações sobre limitações metodológicas, que constituem empecilhos para uma formação mais direcionada para a docência.

Palavras-chave: Formação do Professor de Geografia. Estágio. Residência Pedagógica.

ABSTRACT

This study originated from the need to understand the instruction to teaching of Geography undergraduates from Paraíba State University (UEPB), taking as reference formative dimension analysis represented by the Pedagogical Residency Institutional Program, Subproject Geography, Campus I (UEPB), regarding different conceptions of supervised internship, challenges and perspectives of the graduates of the mentioned course. It is a qualitative research, utilizing phenomenological method and collaborative research techniques. For the collected data interpretation, techniques of analysis of speech of the Pedagogical Residency Program scholarship students were used. Through the research it was possible to comprehend better the aspects of the mentioned program, such as the aid of the program coordination and preceptors' professors for the program fulfillment, evidencing its importance in teachers' formation, the possibility of professional affirmation and the valuable experience of insertion of the undergraduates in primary school. However, it is reiterated that there are some limitations in the development of the Program. The speeches also revealed that UEPB Geography course has been fulfilling its function in professional training, highlighting professors' work and fulfillment of the Course's Pedagogic Project (PPC), although the undergraduates also have made considerations about methodological limitations which constitute obstacles to a more targeted instruction for teaching.

Keywords: Geography teacher instruction. Internship. Pedagogic Residency.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 -	Aplicação de questionários com os discentes do Programa Residência Pedagógica.....	28
Figura 02 -	Representação dos Resultados da 4ª questão do questionário.....	35
Figura 03 -	Oficina de mapas mentais com os residentes.....	50
Figura 04 -	Alguns dos mapas mentais produzidos pelos residentes.....	51

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO

AGB – ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS

BNCC - BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

CNE - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

CRA - COEFICIENTE DE RENDIMENTO ACADÊMICO

E.M – ESCOLA MUNICIPAL

E. M. E. F.- ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL

E. E. E. F. M - ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

ENEM - EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA

IES – INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

MEG - METODOLOGIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA

PIBIC - PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

PIBID - PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

PPC - PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO

UEPB - UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

UFRJ – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

USP – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2. REFERENCIAL TEÓRICO	13
2.1 A HISTÓRIA DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL	13
2.2 O SURGIMENTO DA GEOGRAFIA E A FORMAÇÃO DO DOCENTE EM GEOGRAFIA NO BRASIL	15
2.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O EXERCÍCIO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA	19
2.4 O CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA (CAMPUS I) E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO.	21
2.5 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA NO CURSO DE GEOGRAFIA	23
3 METODOLOGIA	27
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	30
4.1 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS	30
4.2 ANÁLISE DAS OFICINAS SOBRE MAPAS MENTAIS REALIZADAS COM OS RESIDENTES.....	50
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
REFERÊNCIAS.....	55
APÊNDICES	60

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi motivada pela necessidade de compreender como os acadêmicos em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Residência Pedagógica avaliam a sua formação para a docência, assim como abordar algumas questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem e as contribuições do curso de Geografia para a efetivação do Programa.

O Programa Institucional de Bolsas de Residência Pedagógica, Subprojeto Geografia/UEPB, fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), objetiva a inserção dos discentes das licenciaturas na escola básica, ainda no decorrer do curso. De acordo com a CAPES, o Programa surge como uma nova forma de auxílio à formação docente, intensificando a relação entre a Instituição de Ensino Superior (IES) e a escola de educação básica, otimizando a formação dos discentes das licenciaturas, por meio de projetos que possibilitem o exercício da relação entre teoria e prática (BRASIL, 2018). Ainda conforme a CAPES, o funcionamento do Programa se inicia com a seleção das IES por meio de um Edital Público, onde devem apresentar projetos institucionais para desenvolvimento na Residência Pedagógica (BRASIL, 2018). O desenvolvimento do Projeto ocorre em colaboração com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Sendo assim, o projeto é desenvolvido nessas redes públicas de ensino.

Sobre os cursos de formação em Geografia, a leitura sobre o tema revela que existem algumas lacunas referentes à relação entre teoria e prática e à realização de projetos de intervenção e/ou colaboração, assim como dificuldades dos graduandos em fazer articulação entre as diversas escalas geográficas para consolidação de um ensino mais dinâmico, mais articulado com a realidade dos alunos.

Para atingir esse propósito, o residente deve ser orientado a desenvolver o seu Estágio de forma colaborativa, a fim de entender o contexto em que se desenvolve a Geografia Escolar e de contribuir para o avanço desse ensino, de forma, significativa. Para isso, Corte e Lemke (2015) indicam que se deve fazer o uso da teoria adquirida no decorrer do curso, as reflexões que fazem parte da prática, das vivências enquanto aluno e das habilidades que exercitou durante o curso de licenciatura. Dessa forma, torna-se possível alcançar uma educação com maior qualidade agregada.

Para além das dificuldades inerentes à própria formação acadêmica e à realização do processo de ensino/aprendizagem, há adversidades no cenário cotidiano da educação, como Cavalcanti (2014) mostra, os noticiários, frequentemente, apresentam aspectos negativos que

ocorrem no ambiente escolar, que são um constante desafio para os professores. Assim como informações de profissionais da área, que afirmam que a educação vem sofrendo sucateamento. Esses fatos desmotivam os indivíduos que estão nos cursos de formação docente. Diante desse panorama, o estudo também procurou identificar as dificuldades enfrentadas pelos residentes de Geografia da UEPB.

Apesar da importância do Programa para a formação docente, ainda não existem muitos estudos científicos divulgados sobre o tema, tendo em vista que ele possui poucos anos de existência. O Projeto na UEPB iniciou suas atividades em 2018 e, até o momento, os trabalhos publicados sobre o Programa no Curso de Geografia foram de autoria de seus residentes. Sendo assim, se faz necessário a realização do estudo sob outra perspectiva, garantindo, assim, imparcialidade para obtenção dos resultados.

O estudo, ora apresentado, traz um breve apanhado da origem da formação docente em Geografia no Brasil, antes mesmo da sua institucionalização, abordando a história da profissão de professor de Geografia, aprofundando-se no curso de formação de professores da Licenciatura Plena em Geografia da UEPB e do Programa Institucional de Bolsas de Residência Pedagógica. Expõe-se, em seguida, a metodologia utilizada, os resultados obtidos nas coletas de dados e, por fim, a conclusão da pesquisa.

Exposta acima a divisão da pesquisa, aborda-se agora os aspectos metodológicos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada a partir do método fenomenológico, utilizando-se das técnicas de pesquisa colaborativa. A pesquisa qualitativa é apresentada por Dias (2000) como a investigação dos aspectos mais profundos do assunto, através dos métodos qualitativos, que possibilitam um contato de proximidade entre o pesquisador e os entrevistados, com finalidade de obtenção dos objetivos da pesquisa.

O método qualitativo fenomenológico, de acordo com Nascimento e Costa (2016), aborda a realidade vivenciada pelos sujeitos, destacando a subjetividade do fenômeno, sendo assim escolhido por se adequar melhor aos interesses do estudo. Além desses aspectos, possui caráter de pesquisa colaborativa, tendo em vista que o pesquisador estará inserido de forma atuante no espaço da investigação, explorando e analisando a realidade, buscando alcançar os objetivos propostos.

A pesquisa foi realizada com os residentes do Programa Residência Pedagógica Cota 2018/2020, totalizando 24 participantes. Para compreensão dos aspectos relacionados ao Programa e ao Curso foi aplicado um questionário semiestruturado, com questões abertas, que foi respondido individualmente e anonimamente. Após a transcrição dos dados coletados, foram tratados através da Análise do Discurso. Em seguida, a oficina de mapas mentais,

cumprindo os objetivos da pesquisa colaborativa, oferecendo subsídios aos residentes para desenvolver com os seus alunos mapas mentais na abordagem da categoria geográfica lugar, e sobre os aspectos sócio espaciais cotidianos, concluindo com uma oficina de produção de mapas, que cada participante exercitou o aprendizado realizando sua própria representação espacial.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A HISTÓRIA DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL

O exercício da atividade docente no Brasil é bem anterior à sua institucionalização. Em princípio, a execução do trabalho se dava de maneira superficial em relação ao que, atualmente, se exige para desempenhar o exercício da docência. Segundo Sá e Neto (2016), o que capacitava o profissional era a observação e o empirismo, ou seja, o processo de formação do professor consistia em observar outras pessoas que já lecionavam há um determinado tempo. Esse método de formação simplificado não conseguia abarcar as inúmeras necessidades presentes no ambiente escolar. Muito embora as primeiras escolas terem sido estabelecidas no país ainda no século XVI, sob responsabilidade dos jesuítas, não havia a preocupação com a formação de professores, algo que só ocorreria, formalmente, três séculos depois.

As instituições pioneiras na formação docente no Brasil foram as Escolas Normais, estabelecidas no século XIX. Segundo Tanuri (2000, p. 64), a primeira delas “foi criada na Província do Rio de Janeiro em 1835”. Essa Escola Normal foi instituída através do Decreto provincial n° 10 de 10 de abril de 1835, que determinava a sua criação na capital da província para a habilitação ao magistério de instrução primária; estabelecia a estrutura administrativa; enumerava as disciplinas a serem ministradas (Leitura e escrita, aritmética, geometria, gramática, geografia e ensino religioso); ditava os requisitos para ingresso na escola, quais sejam, ser cidadão brasileiro, maior de 18 anos, com bons costumes e saber ler e escrever.

Nóvoa (2002) define esse espaço como de capacitação de afirmação profissional. Dessa forma, nesse período, a profissão começou a ganhar os primeiros sinais de reconhecimento. Entretanto, este não se mostrou consistente, uma vez que, como afirmam Bertotti e Rietow (2013, p. 13976), “as escolas normais não lograram êxito, seja por falta de engajamento de uma população predominantemente agrária e marcada pela escravidão ou pela ausência de interesse pelo magistério”.

Ao longo do século XX, a sociedade brasileira passou por diversas transformações, entre as quais, a forma de encarar a educação e seus problemas. No final da década de 1920 é criada a Associação Brasileira de Educação (ABE), precisamente em 16 de outubro de 1924. A ABE era uma sociedade civil e de adesão voluntária, integrada por professores e outros

agentes interessados e envolvidos com a educação. A sua criação ampliou o âmbito da discussão educacional para além dos limites das esferas de governo, e suas conferências, de abrangência nacional, discutiam os principais problemas enfrentados pela educação no Brasil. As cinco primeiras conferências foram as seguintes: I Conferência Nacional de Educação (Curitiba, 1927), que discutiu o ensino primário e a formação de professores; II Conferência Nacional de Educação (Belo Horizonte, 1928), com os temas educação política, sanitária, agrícola, doméstica e ensino secundário; III Conferência Nacional de Educação (São Paulo, 1929), sobre ensino primário, ensino secundário, ensino profissional e organização universitária; IV Conferência Nacional de Educação (Rio de Janeiro, 1931): grandes diretrizes para a educação popular; V Conferência Nacional de Educação (Niterói, 1932-1933): sugestões à Assembleia Constituinte. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, s.d., s.p.).

Na esteira das discussões empreendidas pela ABE, juntamente com o novo panorama político e social resultante do Golpe de Estado de 1930, um outro marco legal determinaria as novas bases para a formação de professores, o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Esse decreto criou o Estatuto das Universidades Brasileiras, que se encarregou de designar os padrões de organização do ensino superior, sendo as duas primeiras instituições organizadas com base no decreto a Universidade de São Paulo (1934) e a Universidade do Distrito Federal (1938), hoje UFRJ (TANURI, 2000). Dentro destas universidades foram estabelecidas as “Faculdades de Educação, Ciências e Letras, espaço acadêmico que passou a abrigar, dentre outros cursos, o de Geografia” (ROCHA, 2000, p. 132). Nesse período, acentuou-se o comprometimento com a formação dos profissionais responsáveis pela educação.

Ainda sobre o modelo de formação à disposição na época, “em 1939 surgia o curso de Pedagogia, inicialmente criado na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (Decreto 1.190, de 4/4/1939), visando à dupla função de formar bacharéis, para atuar como técnicos de educação, e licenciados, destinados à docência nos cursos normais. Iniciava-se um esquema de licenciatura que passou a ser conhecido como “3 + 1”, ou seja, três anos dedicados às disciplinas de conteúdo – no caso da Pedagogia, os próprios “fundamentos da educação” – e um ano do curso de Didática, para a formação do licenciado” (TANURI, 2000, p. 74, apud Silva, 1991).

A partir de 1964, com o golpe militar, a formação de professores passou novamente por modificações, como descrevem Bertotti e Rietow (2013), a estrutura da educação superior no país modificou-se através da Lei Nº 5.540 de 28 de novembro de 1968, o ensino passou a ser realizado preferencialmente nas universidades, à exceção de alguns casos isolados, as

faculdades foram extintas e passaram a integrar as universidades na modalidade de departamentos. Essas modificações tinham o objetivo de garantir a ordem socioeconômica e defender interesses conservadores, tendo sido acompanhadas pela censura imposta, através da violência.

Durante o regime militar, houve a unificação de algumas ciências, Bertotti e Rietow (2013), apresentam que com a reforma universitária ocorreu a junção dos departamentos de História e Geografia, que no currículo passaram a ser Estudos Sociais. Essa reforma validou as licenciaturas curtas ou polivalentes, com reflexos que serão melhor discutidos no item seguinte.

Na atualidade, a profissão docente é regida pelas Diretrizes Curriculares para Formação Docente, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), as diretrizes em vigência são as da Resolução N° 2, de 1° de julho de 2015, que apresenta as diretrizes para o exercício da profissão. Como por exemplo o artigo 2°, inciso 2°:

No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e atuação desse profissional. (BRASIL, 2015, p.3).

Atualmente está vigente também a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pela Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2018, ela não anula os documentos anteriores que orientam a construção do currículo, mas também define competências específicas para a ação docente. A Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019, que institui a BNCC para formação de professores, em seu capítulo IV, que trata dos cursos de licenciatura, estabeleceu a distribuição da carga horária para componentes de prática pedagógica e estágio supervisionado; competências e habilidades para os cursos na modalidade de Ensino a Distância; orientações para as modalidades de Educação Especial, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola, garantindo em sua construção os saberes específicos e práticas contextualizadas para cada etapa da educação básica. (BRASIL, 2019).

2.2 O SURGIMENTO DA GEOGRAFIA E A FORMAÇÃO DO DOCENTE EM GEOGRAFIA NO BRASIL

A Geografia teve a sua origem na Alemanha, como ciência ela se desenvolveu, de acordo com Moraes (2007), no século XVIII, tendo como seus principais precursores

Humboldt e Ritter. A Geografia alemã era fundamentada no Determinismo Geográfico. Nessa perspectiva, sobre os seus primeiros autores, Moraes afirma que:

[...] a Geografia de Ritter é regional e antropogênica, a de Humboldt busca abarcar todo o Globo sem privilegiar o homem – os pontos coincidentes vão aparecer, para os geógrafos posteriores, como fundamentos inquestionáveis de uma Geografia unitária. Assim, estes autores criam uma linha de continuidade do pensamento geográfico, coisa até então inexistente (MORAES, 2007, p. 63-64).

Segundo Moraes (2007), no século XIX, na França, a Geografia é difundida por Vidal de La Blache, seguindo o Possibilismo Geográfico, que, se opondo ao pensamento naturalista, define o ser humano e as influências que recebe do meio como objeto de estudo da ciência geográfica. No Brasil, a Geografia acadêmica teve influência francesa. De acordo com Menezes (2015), a sistematização da Geografia acadêmica se estabeleceu especialmente através da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Universidade de São Paulo (USP), que sediou o primeiro curso de nível superior de Geografia do país.

No período que se estende da metade do século XVI à metade do século XVIII a educação formal no Brasil era de responsabilidade dos Jesuítas. Muito embora tenham sido expulsos do país em 1759, sua influência na educação brasileira se estende até hoje, tendo sido muito marcante no princípio do século XIX. Na época em que os jesuítas eram os responsáveis formais pela educação no Brasil, de acordo com Rocha (2020), o ensino de Geografia era relegado a um segundo plano no currículo, além disso, os professores que lecionavam a matéria “[...] eram oriundos dos cursos de Filosofia, também chamado de curso de Artes [...]” (ROCHA, 2000, p. 130). Nas salas de aula, a Geografia trabalhada era clássica e descritiva.

Ainda sobre o ensino de Geografia no século XIX, Rocha (2000) destaca o importante papel desempenhado pelo Imperial Colégio Pedro II, que ganhou notoriedade na educação formal do país, influenciado pelo modelo curricular francês que, muito embora fosse centralizado na literatura também incluía as Ciências Físicas e Naturais, a História, as Línguas Modernas e a Geografia. O ensino não era mais dirigido por jesuítas, assumiram a atividade profissionais de outras áreas, alguns, inclusive, sem formação de magistério.

Com a introdução do sistema universitário no Brasil, através do decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, foram criadas as Faculdades de Educação, Ciências e Letras (ROCHA, 2000). Essa iniciativa veio beneficiar vários segmentos da ciência e da educação, entre os quais a Geografia, uma vez que diversos cursos superiores foram criados. Sem dúvida, foi um passo de grande importância para a valorização dos conhecimentos geográficos.

Sobre os primeiros professores de Geografia licenciados do Brasil, Rocha (2000) afirma que a partir de 1936 se tem os primeiros registros de formação universitária, porém Fernandes (2002) relata que no Rio de Janeiro já havia sido ofertado um curso de Formação de Professores em meados de 1920. Para além dos cursos de formação, é importante destacar a realização dos Congressos Brasileiros de Geografia, tendo a primeira edição ocorrido em 1909 (CARDOSO, 2011). A Geografia sempre esteve presente na sociedade e a necessidade de aperfeiçoamento de conhecimentos era essencial para maior exatidão da compreensão da ciência.

Os avanços na ciência Geográfica até então eram significativos, valorizando a importância da formação docente e a disciplina estava em ascensão. No entanto, Rocha (2000) aponta que a educação sofreu impactos com o Golpe Militar de 1964, a disciplina Estudos Sociais foi inserida no currículo da educação formal brasileira, substituindo assim disciplinas como História e Geografia. Com o objetivo de formar professores polivalentes, o Estado Brasileiro estabeleceu a licenciatura de Estudos Sociais, além desta estabeleceu também as licenciaturas de Letras e de Ciências.

Toda autonomia conquistada como disciplina escolar foi retirada e substituída pelo componente curricular Estudos Sociais. Segundo Albuquerque (2011), essa disciplina não possuía os objetivos bem definidos, baseando-se em técnicas de memorização mnemônicas, das nomenclaturas e dos conteúdos definidos pelos militares. Essa foi apenas uma das estratégias de desmonte da educação e teve como consequência o fechamento dos cursos de formação de docentes em Geografia.

A formação de professores foi mais uma vez fragilizada, como descreve Rocha (2000), o Conselho Nacional de Educação reduziu a duração das licenciaturas, que de 2250 horas de duração passaram a ter apenas 1200 horas, e ficaram conhecidas, assim, por licenciaturas de curta duração. Estava estampada a preocupação mínima com a educação. Esse desmonte na estrutura da educação brasileira, com enfoque na extinção dos cursos de licenciatura, mais acentuadamente em cursos como Geografia, foi responsável pela desvalorização da profissão.

Com a desvalorização do docente no regime militar, Vesentini (2002) expõe que o salário dos professores reduzido, o que contribuiu para que no olhar da sociedade a profissão fosse vista com certo desprezo. E foi se difundido desde essa época o baixo reconhecimento ao papel do professor, bem como da função social de sua profissão. Durante esse período, Salles e Stampa (2016) afirmam que o docente não podia usar criticidade para a abordagem dos conteúdos. Criou-se, pela ordem ditatorial, uma atmosfera de medo no ambiente escolar, o docente se sentia acossado, temendo retaliações e perseguições, devido a sua atividade

prática. Um exemplo mais atual é o Movimento Escola Sem Partido, que busca criminalizar a prática docente crítica, pois acreditam que o ensino deveria ser neutro.

Com o fim do regime militar, há o retorno dos cursos superiores de licenciatura em Geografia. Com a volta ao currículo, a formação dos professores de Geografia passou por diversas modificações, como aponta Rocha (2000) o Ministério da Educação (MEC) assume a reformulação das propostas curriculares. O CNE em 26 de junho de 1997, por meio da Resolução nº 2, constituiu novas regras para o regimento e capacitação do papel docente no ensino fundamental e médio. Os cursos de formação de Licenciatura em Geografia devem ter algumas preocupações com a formação profissional, de acordo com Vesentini (2002) precisam ampliar a visão do licenciando para a complexidade que é a ciência geográfica, não tornar a graduação mecânica e potencializar no indivíduo “[...] a capacidade de “aprender a aprender”, de pesquisar, de observar, ler e refletir, de desconfiar de clichês e estereótipos, de ter iniciativa e capacidade próprias”. (VESENTINI, 2002, p. 239).

O currículo de Geografia, assim como o dos demais componentes curriculares é construído através das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, que têm como função orientar e garantir a coerência no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações para os professores. Os PCNs são divididos em seis volumes e contemplam todas os anos do ensino básico, sua elaboração levou em consideração a proposta curricular de Estados e Municípios brasileiros. (BRASIL, 1997).

A influência exercida pelos PCNs no currículo do ensino superior, são orientações pedagógicas para a formação inicial e continuada de professores, esses cursos também são norteados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, que através da Resolução CNE/CES, 14 de 13 de março de 2002, estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia, com orientações para a formulação do projeto pedagógico do referido curso. (BRASIL, 2002).

O mais novo documento que norteia do currículo na atualidade é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ela possibilita a continuidade do trabalho de adequação dos currículos regionais e das propostas pedagógicas das escolas públicas e particulares. Cabe à BNCC a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mercado de trabalho. (BRASIL, 2018).

As alterações no currículo sugeridas pela BNCC influenciaram no currículo da formação inicial e continuada dos educadores, sendo de encargo da União a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. (BRASIL, 2018). Essa

reformulação do currículo do Ensino Superior se faz necessário pois as licenciaturas são os cursos responsáveis pela formação docente.

2.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O EXERCÍCIO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

A Licenciatura em Geografia habilita o profissional para o exercício docente nos níveis de Ensino Fundamental e Médio. E para a realização dessa atividade com êxito, Martins (2009) aponta para a importância do suporte teórico durante a graduação para auxiliar a prática em sala de aula. A teoria auxilia a prática como base para transmissão, exemplificação e na escolha do método de ensino mais adequado. Ainda sobre o exercício de sua profissão, Callai (2003) diz que os professores em seu exercício profissional devem teorizar a sua prática e, constantemente, rever os conteúdos específicos e sua atuação pedagógica, com o objetivo de reflexão e para a solução de problemas que possam existir em seu método de ensino.

De acordo com Callai (2003), o curso de Geografia deve oferecer ao geógrafo caminhos e, conjuntamente, o suporte adequado para que ele os siga, possibilitando uma boa atuação. No entanto, o profissional não se deve prender apenas aos ensinamentos adquiridos no decorrer do curso, deve também procurar a atualização e a capacitação – participar de eventos na área, cursos de especialização – com o objetivo de aprimorar a sua formação acadêmica, bem como se manter profissionalmente preparado para o exercício da sua atividade. Além disso, o profissional deve procurar entender a composição da ciência que ensina. Pessoa (2017) sustenta que o ensino de Geografia não se resume apenas em apenas transmitir os conteúdos do cronograma previsto para essa disciplina, é preciso a constante reflexão sobre a ação do professor no exercício diário em sala de aula, pois se restringir apenas aos conhecimentos da ciência geográfica inviabiliza a atribuição e a relevância da disciplina.

Ao concluir o curso, o recém-formado, segundo Pimenta e Lima (2010), ainda está construindo sua identidade profissional, que só se solidificará no decorrer do seu percurso enquanto educador. E é preciso que ele tenha consciência disso para não gerar frustrações, pois apenas os conhecimentos adquiridos no curso não capacitam o profissional, é preciso a prática para testar e aperfeiçoar metodologias. Os primeiros anos do exercício da profissão podem ser desafiadores, devido às demandas e às dificuldades na atmosfera escolar. Sobre esse fato, Pessoa (2017) nomeia a fase inicial de “período de sobrevivência”, nesse período o

professor vai se familiarizando com as dinâmicas da rotina na escola e, ao mesmo tempo, vai construindo o seu perfil profissional. No dia a dia de sua profissão são crescentes as exigências de conhecimento e saberes na sua prática profissional (MARTINS, 2009). Mas, infelizmente, nem sempre o professor consegue acompanhar esse ritmo devido a carga horária semanal, que muitas vezes sobrecarrega o profissional e não permite o aperfeiçoamento de sua prática, impedindo-o de realizar cursos de especialização e até mesmo de fazer de leituras complementares.

Professores do ensino básico constantemente se deparam com as demandas das escolas para realização de projetos com suas turmas, sendo que, em muitos casos, o excesso de trabalho inviabiliza o planejamento das atividades. O profissional docente, por vezes, já possui algumas desmotivações, como a falta de respeito à classe e a baixa remuneração financeira, o que torna ainda mais difícil o desenvolvimento de novas estratégias para o ensino. Os resultados da realidade citada, na maioria dos casos, não são satisfatórios no que se refere a qualidade do ensino, que se torna algo mecânico e não proporciona o interesse pela aprendizagem.

Sabendo que o ambiente escolar pode trazer adversidades como as citadas nos parágrafos anteriores, os cursos de Licenciatura em Geografia dão ao licenciando informações e instruções de como lidar com as diversas situações existentes em sua prática, com o objetivo de diminuir os impactos e fazer com que dificuldades sejam superadas com maior facilidade. Um professor que após sua formação dá continuidade à busca de conhecimento através de leituras atuais, eventos científicos e cursos de curta duração, se capacita enquanto profissional com intuito de diminuir os desafios rotineiros e aprimorar o ensino de Geografia. Trazendo os conhecimentos adquiridos em suas produções científicas para sala de aula, de acordo com Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), professores que dominam a produção de pesquisas em sua prática na escola básica têm a capacidade de potencializar nos alunos uma atitude investigativa, dessa forma a pesquisa é utilizada como ferramenta de ensino e aprendizagem.

No entanto, os objetivos do professor e dos alunos vêm se modificando, e o professor não é visto mais como o único agente responsável pelo conhecimento no espaço escolar. Sobre esse panorama, de acordo com Martins (2009), o conhecimento deve se construir como meio de emancipação humana, a Geografia nessa perspectiva deve auxiliar para reflexão crítica e possibilitar ao educando o desenvolvimento da cidadania.

Para que o aluno possa compreender melhor o papel da ciência geográfica na sociedade, segundo Pessoa (2017), é necessário que, além dos conhecimentos específicos em Geografia, o professor faça a relação do conteúdo com a realidade, da escala local até a

global, dessa forma valoriza a carga de conhecimento que os alunos possuem sobre determinada realidade, permitindo a geração de um aprendizado crítico e reflexivo dessa realidade. Assim, é preciso que o professor “[...] consiga transformar a Geografia em algo vivo, que diga respeito à vida, ao mundo real, que não sejam questões estranhas e distantes no sentido de não se perceber que sejam da vida, da sociedade concreta”. (CALLAI, 2003, p. 23)

A metodologia citada no parágrafo acima, além de tornar o ensino mais atrativo, foge da mesmice nas aulas de Geografia “[...] quando o professor se apega exclusivamente ao que está escrito no livro didático, passando aulas inteiras apenas lendo ou exigindo que o aluno leia, é uma atitude puramente passiva, desprovida de qualquer interesse por parte do aluno.” (PESSOA, 2017, p. 183). O livro didático é um guia no processo de ensino/aprendizagem, mas não deve ser o único método utilizado em sala de aula, o professor deve buscar recursos complementares, como os recursos lúdicos com finalidade de motivar a aprendizagem, sendo esses recursos importantes para “[...] desvendar e compreender a realidade do mundo, dando sentido e significado à aprendizagem”. (PONTUSCHKA, PAGANELLI E CACETE, 2009, p. 97).

2.4 O CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA (CAMPUS I) E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO.

O curso de Licenciatura em Geografia na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) é regido pelo Projeto Pedagógico de Curso (PPC), que traz a organização curricular, metodologias de ensino e avaliação e ementas do curso. O atual PPC está vigente desde 2016 e, segundo ele, o curso procura oferecer educação de qualidade, pretendendo atender às demandas dos alunos.

Com uma carga horária total de 3.200 horas, contemplando atividades teóricas, em laboratório, práticas e orientadas, os componentes curriculares do curso em análise baseiam-se no estudo das interações entre a natureza e sociedade, e dos mecanismos para sua interpretação e explicação. De acordo com o PPC de Geografia (2016), a ciência geográfica necessita de constante atualização, devido às transformações que ocorrem no mundo, o curso busca trazer esses assuntos e discussões mais atuais e especificidades regionais facilitando, assim, o entendimento das dinâmicas espaciais, que constantemente vêm se modificando.

Todos os componentes curriculares exercem uma valorosa importância na formação de professores de Geografia. Dentre elas o Estágio Supervisionado na UEPB, disciplina que será abordada a seguir. O Estágio Supervisionado é um componente curricular obrigatório dividido

em Estágio I, Estágio II e Estágio III, correspondendo a 405 horas no total. De acordo com PPC de Geografia (2016), o estágio objetiva o aprendizado, aptidões e habilidades profissionais, promovendo a contextualização curricular e a articulação entre teoria e prática.

Nas três disciplinas do Componente Curricular é recomendando que os estágios sejam realizados em instituições da rede pública de ensino, pois de acordo com Pimenta e Lima (2010) o que a maioria dos alunos almeja após a sua formação é o ingresso no mercado de trabalho, e essas escolas representam um espaço adequado para o desenvolvimento profissional, onde estão presentes diversas realidades da educação brasileira. Além disso, nesses estágios, a Universidade assume um papel social, os estagiários levam o conhecimento adquirido na instituição de ensino superior para as escolas, Pimenta e Lima (2010) comentam que é uma maneira que o docente pode intervir na realidade social, principalmente por meio da educação. Tanto a universidade como a escola serão beneficiados com a prática do estágio.

O Estágio é desenvolvido pelos alunos do curso de licenciatura em Geografia, sob orientação dos professores desta área de ensino que, nesse caso, exercem a função de professores e orientadores. O componente Estágio I possui 105 horas divididas da seguinte forma: 30 horas para atividades teóricas; 50 horas direcionadas a atividades práticas; 25 horas destinadas a atividades práticas orientadas. Nesse primeiro estágio, o aluno vai à escola, mas no papel de observador, período em que o graduando observa a prática das aulas de Geografia da turma na qual realiza o estágio, não é seu dever ministrar aulas.

Já o segundo Estágio possui uma carga horária maior, contabilizando 150 horas, sendo está distribuída da seguinte forma: 30 horas para atividades teóricas na própria universidade; 60 horas para atividades práticas de regência na escola; 60 horas destinadas a atividades orientadas de planejamento para as aulas e para o projeto de intervenção. Esse estágio deve ser realizado no ensino fundamental. É o primeiro contato do licenciando com a regência, por isso a importância do acompanhamento do professor de Estágio nas orientações na universidade e nas observações na escola de realização do estágio.

O último componente do Estágio possui a mesma carga horária e distribuição do Estágio II, sendo que a regência deve ser realizada em uma turma de ensino médio. O discente vai se desenvolvendo em cada estágio, se familiarizando com a rotina escolar no papel de professor, se capacitando para o exercício da profissão após sua formação. Reforçando esse pensamento, Pimenta e Lima (2010, p. 61) afirmam que:

O estágio como campo de conhecimentos e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente.

E, caso o discente já tenha exercido ou exerce a profissão docente, de acordo com Pimenta e Lima (2010), o estágio supervisionado pode funcionar como processo de formação contínua e de reflexão de sua prática. O que reforça a importância da constante necessidade de conhecer outros métodos de ensino, ouvir os direcionamentos de outros profissionais, elevando assim a qualidade do ensino que é transmitido.

Durante os estágios de regência, os discentes precisam realizar com sua turma um projeto de intervenção. Nos primeiros encontros o estagiário realiza um diagnóstico da turma, este diagnóstico é feito através de observação e questionários, com o intuito de analisar qual o método que melhor se adequa ao conteúdo e que garanta resultados proveitosos de aprendizado do conteúdo de Geografia pela turma.

Ao concluir cada componente curricular de Estágio Supervisionado, o discente encerra a disciplina entregando o relatório com a descrição de vivência da experiência de estagiar. O estágio para o futuro professor representa o início da construção do seu papel profissional, uma fase em que será preciso constante reflexão sobre a sua prática para que se possa potencializar os aspectos positivos e rever como reverter os aspectos negativos.

2.5 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA NO CURSO DE GEOGRAFIA

O Programa Institucional de Bolsas de Residência Pedagógica, de acordo com a CAPES, é uma das intervenções que integram a Política Nacional de Formação de Professores, com o objetivo principal de aperfeiçoar a prática nos cursos de licenciatura. Podendo participar do programa o licenciando que se encontra na metade do curso e/ou em diante. A atuação prática do projeto se dá através da atividade de regência em uma escola de educação básica. O licenciando recebe apoio para as suas práticas pedagógicas na Instituição de Ensino Superior, pelo coordenador do programa e na escola onde realiza a regência pelo professor preceptor (BRASIL, 2018).

Conforme a CAPES, o programa tem finalidade de:

1. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
2. Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;

3. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;
4. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

As IES participantes do Programa são selecionadas por meio de Edital Público Nacional. O Programa é desenvolvido em regime de colaboração com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. As IES selecionadas têm função de desenvolver projetos institucionais em articulação com a proposta pedagógica das redes de ensino que recebem os seus universitários. (BRASIL, 2018).

Na prática o Programa é composto pelo coordenador que é o docente da IES responsável pelo Programa, desde a seleção dos alunos residentes, ao acompanhamento das atividades, pelas reuniões periódicas com os residentes, e preceptores, por sugerir e apresentar encaminhamentos teóricos, sendo necessário a formação na área do subprojeto. O preceptor que é o professor da escola básica, tem a atribuição de acompanhar e orientar os residentes em suas atividades na escola campo, tendo como função a participação nas atividades do Programa, orientação dos residentes na elaboração dos seus planos de aula e na prática pedagógica. Uma das exigências do Programa ao professor preceptor é a disponibilidade de tempo para realizar as atividades previstas para a sua atuação no projeto. O residente, que é o licenciando participante do projeto, deve desenvolver as ações definidas no plano de atividades do núcleo de residência pedagógica, elaborar os planos de aula sob orientação do coordenador e do preceptor e cumprir a carga horária do Programa. (BRASIL, 2018).

A carga horária que o residente precisa cumprir em uma cota do Programa, que tem duração de 12 meses, e de 440 horas, distribuídas da seguinte forma: 60 horas destinadas à ambientação na escola, é o período destinado a observação das aulas do professor preceptor; 320 horas de imersão no ambiente da escola campo, dessa carga horária 100 horas são destinadas exclusivamente à regência, que deve incluir no mínimo uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas a elaboração do relatório final, avaliação e socialização de atividades. (BRASIL, 2018).

Na UEPB o Programa Residência Pedagógica tem como um dos seus principais objetivos proporcionar aos residentes maior integração com espaço escolar, oferecendo, de acordo com a proposta do programa, uma visão mais ampla sobre o campo de atuação profissional, através das práticas em sala de aula viabiliza a obtenção de experiências que possibilitem adquirir maior maturidade quando se formarem professores. De acordo com Jesus e Ribeiro (2019), ao se relacionar com a futura realidade, ação promovida pelo projeto,

o residente vai se familiarizando com o espaço escolar, se reconhecendo, cada vez mais, como professor, potencializando, assim, sua decisão profissional para a carreira docente. Apesar da realização dos estágios, em alguns casos, ainda restam receios sobre a responsabilidade de assumir a profissão, e até mesmo após a formação desistem de seguir o ofício de educador.

As escolas participantes do Programa Residência Pedagógica de Geografia foram as seguintes: a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Francisco Ernesto do Rêgo, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Judith Barbosa de Paula Rêgo e a Escola Municipal Padre Antonino. As duas primeiras localizadas na cidade de Queimadas, Paraíba, e a última em Campina Grande, Paraíba.

Na UEPB o projeto Residência Pedagógica no Estágio Supervisionado em Geografia, possui objetivos para formação dos participantes descritos por de Ferreira e Melo (2018), são eles:

1. Aprimoramento do Estágio Supervisionado, a partir do fortalecimento do vínculo entre a Universidade Estadual da Paraíba, através do Curso de Geografia, e as escolas de educação básica, estimulando a formação docente com reflexos sobre a práxis de sala de aula, constituindo um processo de troca constante de experiências;
2. Melhoria da qualidade da formação inicial em Geografia da UEPB, através da oportunidade da regência de sala de aula durante o Estágio Supervisionado, promovendo a ampliação dos conhecimentos dos estudantes de licenciatura quanto ao domínio dos conteúdos geográficos e da resolução dos conflitos em sala de aula;
3. Maior envolvimento dos alunos bolsistas, dos professores preceptores e coordenadora com a pesquisa atrelada ao ensino de Geografia e seus reflexos sobre Estágio Supervisionado;
4. Ampliação dos conhecimentos teóricos e práticos sobre as categorias, conceitos e princípios lógicos que regem o ensino de Geografia;
5. Estímulo à criação de competências diversas e à confecção de materiais didáticos, bem como utilização de espaços subutilizados nas escolas, a exemplo de bibliotecas, laboratórios de informática e das geotecnologias;
6. Incentivo à leitura de textos verbais e não verbais utilizados como subsídios às aulas de Geografia, possibilitando o diálogo com outros componentes do currículo;
7. Capacitação dos bolsistas para articular as diversas escalas geográficas no ensino de Geografia, dando-lhes um maior significado;
8. Construção de maior embasamento teórico e prático pelos bolsistas, provocando a ampliação do interesse em prosseguir na carreira docente;
9. Estímulo aos participantes em produzir cientificamente e publicar suas experiências em eventos científicos ou periódicos especializados.

Para participar do Programa Residência Pedagógica no curso de Licenciatura em Geografia da UEPB, os alunos se submeteram a um processo de seleção realizado pela coordenadora do Programa Residência Pedagógica e pela coordenadora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência– PIBID, ambas professoras na área de Ensino de Geografia do curso em questão. Primeiramente, os inscritos para seleção do projeto foram entrevistados individualmente pelas professoras, em seguida foi realizada a análise dos

currículos das plataformas *Lattes* e Freire e do Coeficiente de Rendimento Acadêmico – CRA.

Após a divulgação dos resultados, os alunos selecionados, agora residentes do Programa, participaram de uma reunião para conhecer melhor o Programa e seus objetivos, os residentes nesse momento tiveram os primeiros contatos com os preceptores das escolas que participaram do projeto. No momento inicial ocorreram reuniões semanalmente nas dependências da UEPB, com estudos dirigidos de textos relacionados ao ensino de Geografia e palestras abordando temas também pertinentes à Geografia.

Depois da preparação teórica, os participantes do projeto foram encaminhados para as escolas. Os residentes acompanhados dos preceptores realizaram reconhecimento do espaço escolar, já nas primeiras aulas houve acompanhamento do preceptor para auxiliar nas possíveis dúvidas e para colaborar com contribuições na aula, à medida em que os discentes iam se desenvolvendo melhor no programa, o preceptor os deixavam mais independentes no momento de atuação.

No decorrer do projeto, os residentes ministraram aulas e executaram atividades institucionais como planejamento de aula, anotação de registro de presença, aplicações e correções de avaliações. Para além dessas atividades, os residentes desenvolveram projetos de intervenção com suas turmas, reforçando a importância da conciliação entre teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem.

Durante a prática na escola campo, os residentes das três escolas e seus respectivos preceptores participaram de reuniões periódicas na UEPB, com a coordenadora do Programa, nesse espaço eles refletiam sobre as atividades realizadas, apresentam as metodologias utilizadas e seus projetos e desenvolvimento de intervenções pedagógica. Também discutem sobre algumas inseguranças rotineiras da residência pedagógica e buscam coletivamente solucioná-las.

3 METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa qualitativa, com abordagem fenomenológica, que utilizou técnicas de pesquisa colaborativa.

Optou-se pela pesquisa qualitativa por ela, como explica Dias (2000), possibilitar uma interação flexível entre o pesquisador e o público alvo da pesquisa, favorecendo assim a maior precisão das informações obtidas. Dessa forma, devido ao detalhamento no tratamento dos dados, permite ao pesquisador maior conhecimento sobre o fenômeno, assim, fazendo uso dessa modalidade de pesquisa, “[...] o pesquisador deve verificar como um determinado problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas” (MONTEIRO, 1991, p. 28-29).

A abordagem da pesquisa qualitativa utilizada foi a fenomenológica, com a qual, de acordo com Siani et al. (2016), a investigação inicia-se na realidade social dos sujeitos, com objetivo de alcançar os resultados da investigação. Desse modo, se propõe a alcançar as informações sobre o fenômeno como de fato ocorre e é vivenciado pelos indivíduos. Na abordagem fenomenológica o conceito de fenômeno é “[...] algum tipo de experiência vivida, comum aos diversos participantes [...]” (SIANI et al. 2016, p. 201).

Por fim, possui caráter de pesquisa colaborativa, já que o pesquisador esteve inserido no espaço estudado, como Horikawa (2008) relata, o pesquisador colaborativo tende em estar em contato com o público alvo da pesquisa, situações e locais da pesquisa. Essa interação tem o propósito de compreender as características que constituem o objeto de estudo.

De forma colaborativa e articulada com os bolsistas do Programa de Residência Pedagógica, foram realizadas oficinas sobre:

- Mapas mentais e suas potencialidades para o estudo das questões socioespaciais dos lugares em que as escolas participantes do Residência Pedagógica estão situadas;
- Formas de articulação entre as diversas escalas geográficas e a construção do conhecimento no ensino de Geografia.

A população estudada compreendeu todos os integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Residência Pedagógica. A amostra foi determinada a partir dos integrantes do Subprojeto Geografia, totalizando o número de vinte e quatro participantes.

Inicialmente, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o tema, construindo o embasamento teórico para fundamentar a pesquisa. A coleta de dados foi realizada no período de setembro a novembro de 2019, através de um questionário semiestruturado (Apêndice A),

com perguntas subjetivas. Cada residente respondeu ao questionário individualmente, sem se identificar, dessa forma se sentindo mais seguro para descrever a sua experiência acadêmica.

A aplicação dos questionários se deu por escola. Dessa forma, como são três escolas participantes, a coleta de dados foi realizada por grupos formados pelos residentes de cada uma das três escolas de atuação no Programa Residência Pedagógica. A aplicação dos questionários por grupo ocorreu em apenas um encontro, em horários e dias distintos com cada um dos grupos. Foram coletados os dados qualitativos e registros fotográficos da realização da coleta de dados (Figura 01). No total vinte residentes responderam os questionários.

Figura 01: Aplicações de questionários com os residentes do Programa Residência Pedagógica



Fonte: Arquivo de imagens organizado pelo autor, em cota PIBIC 2019/2020.

Após essa coleta de dados, houve uma conversa com participantes que se dispuseram a relatar como se deu o processo de implementação do Programa, desde a fase de seleção até a execução do projeto.

Para o processamento e análise dos dados, foi elaborado um banco de dados no *Microsoft Word 2016* com a transcrição na íntegra dos resultados obtidos após a aplicação dos questionários.

As informações obtidas através dos dados coletadas nas entrevistas foram examinadas através da análise do discurso. Esta análise não pode ser individual, deve-se fazer o levantamento da opinião do coletivo para que se possa interpretar os resultados alcançados

(CAREGNATO; MUTTI, 2006). Dessa forma, a discussão se baseou nas respostas que mais estiveram presentes nos questionários. A análise do discurso, segundo Caregnato e Mutti (2006), trabalha com o sentido e não com o conteúdo. Existem vários tipos de análise do discurso, a utilizada para interpretar os resultados é a de vertente francesa, fundamentada pelo teórico Pêcheux, e, de acordo com as autoras, o sujeito não é individual e o discurso é construído pelo que se é relatado, mantendo a relação com o contexto sócio-histórico.

Seguindo com a interpretação dos resultados por meio da análise do discurso, apresentada por Caregnato e Mutti (2006), foram realizadas múltiplas leituras dos dados coletados, identificou-se os eixos temáticos dos discursos e foram exploradas as marcas linguísticas para realização da discussão, encontrando-se, assim, o recorte de informações que mais se destacaram. Após essas etapas, designou-se as marcas linguísticas relacionadas ao contexto, construindo, por fim, o *corpus* de análise.

Para identificar as entrevistas, utilizou-se a letra R (Residente) seguida da ordenação numérica de um a vinte.

O desenvolvimento ético da pesquisa foi baseado no parágrafo único, inciso VII, da resolução nº 510 de 7 de abril de 2016, não havendo necessidade de submetê-la ao Comitê de Ética por se tratar de uma pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que se manifestam espontânea e contingencialmente na prática profissional, preservando a confidencialidade dos indivíduos.

Nas aplicações dos questionários, houve a explicação da justificativa e da coleta de dados aos residentes através de um diálogo claro, sanando as possíveis dúvidas dos entrevistados sobre a pesquisa.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

A análise das quatro primeiras questões do instrumento de coleta de dados será apresentada em seguida, baseada nos discursos dos vinte participantes, pois assumem caráter de perspectivas individuais sobre a escolha do curso de licenciatura, do programa, apreensões e expectativas. Dessa forma, a análise dessas primeiras respostas não implica na abordagem específica por escola sobre a atuação do programa. As escolas, no que se refere às respostas dadas ao questionário, estão identificadas da seguinte forma, de R. 1 à R. 7 correspondem à Escola Municipal Padre Antonino, de R. 8 à R. 14 à Escola Municipal de Ensino Fundamental Judith Barbosa de Paula Rêgo, por fim, de R. 15 à R. 20 a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Francisco Ernesto do Rêgo.

Análise das respostas da questão 1: O que lhe fez escolher o curso de Licenciatura em Geografia?

“Já possuía uma identificação com a disciplina e pelo trabalho dos professores da escola básica. E a escolha de fato se deu por uma análise de habilidades.” (R. 4).

“Eu sempre quis ser professor, mas tinha dúvida de qual licenciatura seguir. Escolhi Geografia por afinidade.” (R. 11).

“O fato de sempre querer ser professora foi o maior incentivo para a escolha do curso; Geografia sempre foi uma disciplina que me agradou na escola, e então um professor, durante o ensino médio, me incentivou a escolher tal curso, e foi o que fiz. Me considero satisfeita no curso.” (R. 13).

As transcrições acima citam afinidade com a ciência geográfica desde o ensino básico, o que revela as qualidades marcantes da Geografia, que possui um leque vasto de conhecimentos, com os quais o indivíduo tem contato e vai desenvolvendo e se interessando cada vez mais durante o seu percurso escolar. Durante essa trajetória, as impressões sobre a Geografia não foram marcadas por insatisfações, pelo contrário, se apresentaram positivas, o que possibilitou a escolha pelo curso.

Esses resultados se assemelham ao estudo realizado por Oliveira, Teixeira e Mendes (2014), que apresenta as motivações que levaram a escolha do curso, realizado com

licenciados em Geografia, concomitantes a essa pesquisa, sendo essas motivações o gosto pela ciência geográfica e o desejo para seguir a profissão docente.

Durante a trajetória escolar, o aluno vai observando o trabalho de vários professores e toma-os como exemplo e influencia na futura escolha profissional, a identificação com a docência é despertada e, de certa forma, acentuada em virtude do contato diário do aluno com o professor.

A Geografia, como disciplina escolar, oferece sua contribuição para que os alunos e professores enriqueçam suas representações sociais e seu conhecimento sobre as múltiplas dimensões da realidade social, natural e histórica, entendendo o melhor o mundo em seu processo interrupto de transformação, o mundo atual da chamada mundialização da economia. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 38).

No mesmo sentido em que aponta a nossa investigação, Costa (2010) constata que há evidências da influência da escola básica na escolha da futura profissão, os resultados da sua pesquisa apresentam como fator determinante da escolha de cursar Geografia o fato de os alunos terem tido bons professores no decorrer da trajetória escolar.

Ressalta-se a importância da escolha pela licenciatura em Geografia, uma vez que o ensino dessa ciência contribui para o exercício de reflexão e criticidade pela sociedade. Nesse direcionamento, Cavalcanti (2014) apresenta que em resposta ao sucateamento da educação, tem-se a necessidade de formação, de aprendizagens, de capacidade de análise cada vez mais complexa da realidade.

Ainda sobre as respostas da primeira questão, outros discursos foram recorrentes e estão dispostos a seguir:

“Em um primeiro momento licenciatura não foi uma opção, portanto a escolha desse curso foi devido a nota tirada no ENEM em 2015.” (R. 15).

“Necessidade de possuir um curso superior, o objetivo era para um curso na área administrativa, das matérias da escola a que eu mais gostava era Geografia. Então no ENEM a pontuação que dava para entrar era Geografia.” (R. 16).

A análise dos discursos acima apresenta que a escolha pelo curso de Geografia não era a primeira opção, porém devido a nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, decidiu-se pela entrada no curso. Mesmo que não de forma explícita, revela que existe uma afinidade com a Geografia, construída durante a educação básica, como já foi discutido anteriormente, pois as notas de corte para entrada em outros cursos de licenciatura são relativamente as mesmas para se entrar no curso de licenciatura em Geografia, tendo sido esta escolhida em detrimento das demais.

Análise das respostas da questão 2: Você considera que o curso vem lhe proporcionando conhecimentos necessários para a prática profissional? Justifique.

“Sim, todos os conhecimentos básicos e necessários para a prática profissional estão sendo adquiridos através do curso, o qual ressalta-se sua qualidade.” (R. 2).

“Teoricamente sim, embora haja a necessidade de um maior contato entre o currículo acadêmico e o escolar, bem como a falta de subsídios para introduzir os conteúdos da academia para a educação básica.” (R. 3).

“Sim, apesar das falhas o corpo docente do curso possui ótimos profissionais dispostos a auxiliar na teoria e na prática.” (R. 6).

“Sim. Como qualquer outra coisa o curso apresenta algumas falhas, porém nos oferece os conhecimentos que são necessários para a nossa atuação profissional.” (R. 13).

“Na área pedagógica o curso de Geografia da UEPB é um dos melhores. Entretanto, em áreas específicas o curso deixa a desejar. Principalmente, por conta dos professores.” (R. 14).

É perceptível que os residentes avaliam positivamente a qualidade do curso, uma vez que os docentes vêm cumprindo suas atribuições, executando adequadamente as ementas, utilizando linguagens e técnicas adequadas para a transmissão do conhecimento. Este resultado encontrado está em consonância com a base teórica que o trabalho traz, Callai (2003) apresenta que é responsabilidade do curso o desenvolvimento das competências para a formação que proporcione a boa atuação profissional. Destacando o trabalho realizado pelos docentes no que se refere a ligação entre teoria e prática, empenhados no desenvolvimento científico e na escolha de bibliografias adequadas. Esse fato indica que o PPC do curso vem sendo executado, pois de acordo com ele, cumpre-se o objetivo de sanar a defasagem entre os assuntos propostos para a formação dos profissionais e as necessidades da sociedade e do mercado de trabalho.

Conclui-se também que o trabalho pedagógico do curso vem sendo bem desenvolvido, pois há constante preocupação com a formação docente na instituição, tendo em vista que os professores desses componentes curriculares possuem o domínio do conteúdo, desenvolvendo a teoria e a prática, incentivando a pesquisa capacitando, dessa maneira, o discente para a futura profissão.

Apesar da avaliação ser considerada positiva, algumas falhas foram descritas entre os discursos, mesmo não majoritariamente estão presentes no curso. Essas falhas são associadas a docentes que, em algum aspecto do componente curricular que leciona, deixa de atingir

algum objetivo. Um dos principais aspectos destacados pelos discentes é o distanciamento entre a linguagem do conteúdo da universidade e a linguagem do conteúdo da educação básica. O curso de Licenciatura em Geografia habilita o profissional para o ensino básico, assim sendo, de acordo com o PPC, o professor precisa articular os seus conteúdos e as práticas pedagógicas para o desenvolvimento do ensino de Geografia na educação básica.

Infelizmente, alguns professores não seguem o que está estabelecido no PPC, sobre isso, Gatti (2010) aponta que, para evitar a dispersão do currículo, os conteúdos do ensino básico não devem ser abordados na universidade de forma superficial, pois isso impossibilita a associação da teoria com a prática docente. Sendo assim, os docentes de alguns componentes curriculares, em alguns momentos acabam transmitindo o conteúdo de forma insuficiente, fazendo com que a experiência com o conhecimento seja insatisfatória. Entende-se que, para uma execução satisfatória do seu trabalho, o professor precisa refletir constantemente a sua prática, buscando se atualizar sobre os conhecimentos contemporâneos que podem ser discutidos na sala de aula.

Análise das respostas da questão 3: Antes de estagiar, quais as apreensões que você tinha para o desenvolvimento do estágio na escola?

“Que os alunos não respeitassem e nem colaborassem com as atividades propostas, fazendo baderna nas aulas e o medo de não possuir carga de conhecimentos suficientes para ensinar.” (R. 4).

“Não me sentia preparada, ficava temerosa em ter que enfrentar algo desconhecido, se eu seria capaz de administrar uma aula, se os alunos iriam colaborar com aula, se as metodologias utilizadas eram inovadoras.” (R. 5).

“O medo de falar em público, não conseguir dominar a turma e os conteúdos.” (R. 6).

“Tinha medo de não ‘dominar’ a turma e, principalmente, não ter domínio de conteúdo, transparecer insegurança, medo.” (R. 19).

Socialmente a imagem do professor é associada ao respeito, à confiança, ao poder de persuasão sobre os seus alunos. Ao julgarem não ter essas habilidades, os residentes produziram discursos que foram homogêneos e presentes em todas as escolas participantes, mostrando a insegurança sobre a responsabilidade de estar à frente de uma sala de aula nessa fase de formação. Corroborando com as colocações de Mariano (2012), que afirma que a ansiedade, o medo e a insegurança, que normalmente são sentidos simultaneamente, podem se

manifestar em intensidades diferentes, causando assim uma sensação de desespero inicial. Desse modo, interferindo na qualidade das primeiras experiências práticas como docente, pois é necessário um conjunto de técnicas para tal atividade que vão além do conhecimento científico.

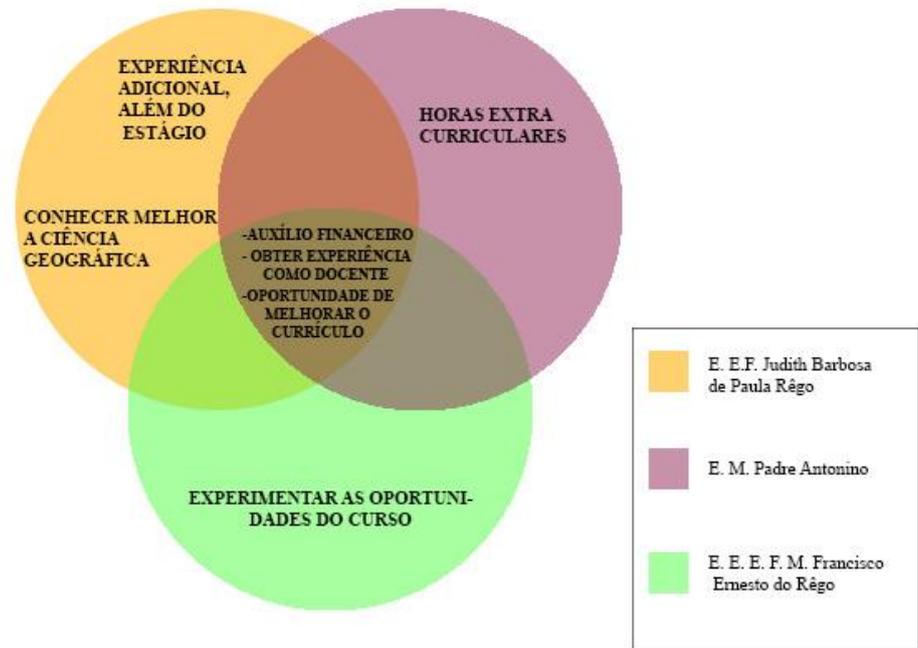
Em todos os discursos, os indivíduos descreveram algum tipo de medo, dentre os quais a indisciplina, a falta de discernimento, receios de situações inesperadas e toda novidade presente na realidade escolar. Parte desses medos são trazidos de experiências individuais durante o ensino básico, relato de professores e noticiários que apresentam as adversidades das salas de aula, como o desrespeito ao docente, todos esses fatores são responsáveis por esse nervosismo, antes mesmo da experiência do estágio.

Nas primeiras regências o medo de errar está presente, e, sobre isso, Mello (2015) apresenta resultados que vêm ao encontro dos resultados da presente pesquisa, ela afirma que nesses momentos os licenciandos demonstram inseguranças, aflições e o medo de falhar diante da grande responsabilidade de educar cidadãos. Ainda segundo a autora, essas dificuldades da licenciatura só são superadas por meio da experiência, tempo e reflexão que possibilitam a compreensão do espaço escolar. No decorrer da prática, espera-se que, com a execução dos seus saberes e experiências construídos na universidade, vá se adquirindo novos conhecimentos, fazendo com que esse medo vá se minimizando no decorrer do estágio, com a obtenção de experiência, consolidando sua construção como profissional.

Análise das respostas da questão 4: Sobre o Programa Residência Pedagógica, o que lhe motivou a participar do processo seletivo?

A partir da análise dos questionários identificaram-se os principais fatores que levaram os discentes a participarem da seleção do Programa Residência Pedagógica (apresentados na figura 02), alguns dos quais se repetiram praticamente em todos os discursos de integrantes das três escolas.

Figura 02: Representação dos Resultados da 4ª questão do questionário.



Fonte: Arquivo de imagens organizado pelo autor, em cota PIBIC 2019/2020.

“Um dos motivos foi a possibilidade de o programa permitir a experiência no ensino, bem como a contribuição no currículo e na formação docente.” (R. 3).

“A oportunidade de acrescentar no currículo, assim também como a carga horária, que é uma das preocupações para se cumprir.” (R. 4).

“A oportunidade de vivência escolar, experiência a busca por uma sólida formação, além do incentivo financeiro propiciado pela bolsa, pois sem ela seria impossível realizar tais atividades.” (R. 10).

“Eu sempre quis uma prática mais aprofundada quanto ao lecionar, além dos estágios, e vi na residência essa oportunidade.” (R. 11).

“Em um primeiro momento a real motivação foi o fator financeiro e as horas extras exigidas para cumprir, mas também conhecer a realidade da educação básica também pesou um pouco, pois queria saber se Geografia é o curso que desejo.” (R. 12).

“A necessidade de complementar a renda e ver na prática como é ser professor.” (R. 16).

O Programa Residência Pedagógica conta com a disponibilidade de Bolsas de auxílio financeiro da CAPES, no valor de R\$ 400,00 mensais. Esse foi um dos principais motivos pelos quais os residentes participaram da seleção do programa. Um trabalho da autoria de

Ventorini (2012/2013) expõe resultados semelhantes, sendo que referente ao Programa de Iniciação à Docência, o PIBID. Em seu trabalho, Ventorini mostra que os participantes da pesquisa afirmam que o auxílio financeiro faz com que eles priorizem o programa em detrimento de outras atividades profissionais não relacionadas a ele. Pois durante a graduação e suas demandas surge a dificuldade de conciliar as atividades e horários da Universidade com o uma atividade remunerada fora da IES, a necessidade de possuir uma fonte de renda nessa fase da formação incentiva a participação em projetos remunerados.

As bolsas possibilitam a compra de materiais que subsidiam a sua atuação na prática do projeto, pois nem sempre a escola dispõe dos recursos necessários. O fator financeiro esteve presente em quase todos os discursos, devido a importância desse auxílio para a manutenção do residente, assim como para o desenvolvimento das atividades do projeto.

Como apresentado na figura 02 dos resultados da questão, o interesse pela obtenção de experiência na docência leva o aluno a buscar o Programa Residência Pedagógica, pois ele aproxima a IES da escola de educação básica, permitindo ao residente praticar sua futura profissão. Além da prática, o programa se propõe a gerar reflexões sobre o exercício da atividade docente, nas reuniões do grupo há trocas de experiências e aprendizados, os indivíduos podem compreender melhor as atribuições da profissão docente.

De acordo com o exposto nos discursos e na figura 02, há uma preocupação com a construção do currículo durante a graduação, acompanhado de um desejo de sucesso profissional. Contar com um projeto na área da docência no currículo indica que, durante a graduação, o indivíduo aproveitou a oportunidade de exercitar a docência, revelando assim comprometimento e dedicação como aluno.

Um dos fatores que levou os indivíduos a optar em participar do programa foi a certificação oferecida. O curso de Licenciatura em Geografia da UEPB exige uma carga horária voltada para atividades extracurriculares, também denominada de Atividades Acadêmico-científico-culturais, de acordo com o PPC de Geografia (2016), são atividades que o alunado deve executar fora da sala de aula durante a sua formação acadêmica, totalizando no mínimo 200 horas. Diante desse requisito do curso, os alunos buscam completar essa carga horária com componentes que possam contribuir substancialmente para consolidar a sua formação, o programa é bastante procurado, devido possuir certificação de 440 horas.

Grande parte dos licenciandos em Geografia busca conhecer a educação básica de outra perspectiva, ou seja, enquanto professor. Quando o residente retorna à escola, não mais na condição de discente, a sua ambientação no espaço escolar é no perfil de futuro professor. Essa é a experiência que os indivíduos almejam, ou seja, assumir a prática docente centrada

na aprendizagem dos alunos com referência na realidade existente na escola. A vivência escolar possui várias dimensões, não se restringe apenas ao horário da sua aula, há ainda a rotina pedagógica, o planejamento, existe o trabalho coletivo do corpo docente da escola, a elaboração de projetos que, juntos, formam o sistema de funcionamento da escola.

Por fim, as respostas revelaram a necessidade que o aluno tem de aprofundar a sua prática docente. O aluno do curso de Licenciatura em Geografia obrigatoriamente terá que cursar o estágio supervisionado, o Programa Residência Pedagógica é uma oportunidade extracurricular, com acompanhamento do professor preceptor, guiando o aluno em sua prática. Com o estágio ele já se sente integrado no ambiente escolar, e o programa surge como uma oportunidade de tentar ultrapassar alguma dificuldade, minimizar algum anseio, ou ainda atingir alguma meta não alcançada durante o estágio.

Análise das respostas da questão 5: Você considera que tal programa vem contribuindo com a sua formação inicial? Justifique.

Análise dos resultados E. M. Padre Antonino:

“Sim, quando estou na escola me sinto fazendo parte dela, vejo que realmente é essa área que desejo atuar, percebo que a cada dia me torno mais experiente para atuar como docente.” (R. 1).

“Sim, considerando que através da participação nos permite a criação da identidade enquanto professor, ao passar pela experiência no ensino é possível perceber os desafios e as possibilidades que a sala de aula traz.” (R. 3).

Os sujeitos participantes ativos do fenômeno revelam que o ambiente da escola de atuação do programa é um ambiente de crescimento profissional e de acolhimento, onde suas colaborações para escola são reconhecidas, contribuindo cada vez mais para a sua escolha pela profissão docente. Essa rotina na escola não é marcada apenas por acertos, mas com o desenvolvimento na prática os erros vão se minimizando e, a partir disso, a identidade docente vai se fortalecendo, tornando-se crescente o domínio sobre a ciência ensinada, “[...] é um processo, implica movimento, atividade, dinamismo; é um ir e vir continuamente. Ensina-se aprendendo e aprende-se ensinando. (OLIVEIRA, 2002 p. 217).

Em concordância com os discursos obtidos, Sousa et al. (2020), relatam as ricas experiências da Residência Pedagógica que contribuem para desenvoltura da atuação docente. O acadêmico durante sua atividade no Programa constrói conhecimento e adquire segurança,

o que é corroborado por Santos (2020), as situações rotineiras de estar como professor da turma vão moldando a postura profissional criando, assim, a identidade docente.

Diante disto, ressalta-se a importância da vivência escolar na contribuição do aperfeiçoamento teórico e prático, por meio da percepção dos desafios e soluções no dia a dia em sala de aula. Proporcionando amadurecimento profissional e desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Análise dos resultados E. M. E. F. Judith Barbosa de Paula Rêgo:

“Sem dúvidas! Pelo menos na escola que estou atuando, é uma verdadeira universidade a parte, pelo que venho desenvolvendo e aprendendo ali. Talvez até pela exigência da estrutura da escola. Somos muito cobrados, e por mais que no início seja chato, confesso que tem me feito amadurecer bastante.” (R. 8).

“Sim. A escola a qual estou residindo faz muitas cobranças e isso faz com que você se esforce e desenvolva ainda mais seus conhecimentos.” (R. 12).

“Muito. Sempre digo que um aluno de licenciatura que passa pela residência sai com uma bagagem mais completa, pois já terá tido uma verdadeira vivência na escola. Ou seja, teve uma prática mais aprofundada.” (R.14).

Os relatos acima configuram uma escola que possui critérios rigorosos e regras de trabalho com exigências que influenciam no trabalho desenvolvido pelos residentes. Com essa intensidade de cobrança e o compromisso com o ensino/aprendizagem presentes na instituição, eles acabam se dedicando mais, não há resistência dos indivíduos sobre os métodos da escola, e eles enxergam isso de forma positiva, o que representa algo muito positivo para a sua formação. Eles se envolvem completamente com a escola, o que contribui para que a experiência adquirida com o projeto seja integral.

O Programa Residência Pedagógica oportuniza maior integração dos estudantes das licenciaturas com o espaço das escolas, possibilitando a ampliação do campo de atuação profissional, proporcionando a obtenção de experiências que lhes garantam uma maior maturidade quando forem exercer sua futura profissão. A execução do programa conta com uma orientação teórica, na IES, antes da prática na escola e no momento da prática são exigidas 100 horas de regência, o que proporciona ao residente uma experiência completa da escola.

Análise dos resultados E. E. E. F. M. Francisco Ernesto do Rêgo:

“Sim, porque graças ao programa podemos ter uma visão de como está a situação da educação básica e com isso adquirir experiência.” (R. 15).

“Sim. Apesar de todo receio, apreensão, a experiência está sendo única, bastante desafiadora também, mas estou gostando e com certeza nos auxilia muito na hora do exercício professoral.” (R. 19).

Os discursos indicam que o programa tem a capacidade de desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional, as horas destinadas a regência possibilitam ao residente vivenciar muitos fenômenos presentes na educação básica, conseqüentemente aprendendo a lidar com eles da melhor maneira, corroborando com as colocações de Thomaz (2020), o programa contribui para a formação dos residentes, inserindo-os na realidade do ensino público, evitando o choque de realidade ao chegar à vida profissional. Após a formação, o indivíduo já vai estar ambientado com o espaço escolar e mais seguro para realizar o seu trabalho.

Nos relatos sobre o programa, os inquiridos avaliaram-no de forma positiva, ressaltando a importância de programas de incentivo à docência. O Projeto Residência Pedagógica é bastante significativo na formação inicial dos discentes de licenciatura, principalmente devido a imersão no ambiente escolar antes da conclusão do curso, familiarizando assim o indevido com seu futuro local de trabalho.

Análise das respostas da questão 6: Cite os principais desafios enfrentados por você no desenvolvimento das atividades do Residência Pedagógica.

Análise dos resultados E. M. Padre Antonino:

“Falta de recursos, tais como datashow, notebook, sala de informática.” (R. 6).

“A falta de recursos materiais na escola, como computadores para trabalhar, ferramentas tecnológicas com os alunos em determinados conteúdos. Porém entendo que esse é um problema bastante recorrente nas escolas públicas do Brasil.” (R. 7).

As transcrições acima descrevem uma escola que apresenta limitações para o trabalho do professor, pois faltam as ferramentas tecnológicas que subsidiam o processo de ensino e aprendizagem, que podem ser usadas como uma alternativa de ensino lúdico. Tais limitações se apresentam como um problema que afeta, não apenas as aulas de Geografia, mas as de

todos os componentes curriculares da escola, deixando os professores, muitas vezes, com poucas alternativas para dinamizar suas aulas.

Essa situação é uma perda para o ensino, pois como aponta Carvalho (2009), as técnicas metodológicas oferecidas pelos computadores também possibilitam a exploração de um leque de ações pedagógicas, proporcionando uma grande diversidade de atividades. O uso da tecnologia em sala de aula, encaixa-se nas necessidades do mundo atual: o conhecimento conectado aos acontecimentos mais recentes. Sabe-se da importância dos usos desses meios para o ensino, mas principalmente na realidade das instituições públicas, muitas escolas no país ainda não foram beneficiadas pela inclusão digital impossibilitando, assim, novos métodos que utilizam essa tecnologia.

Análise dos resultados E. M. E. F. Judith Barbosa de Paula Rêgo:

“A locomoção da cidade que moro até a escola em que faço o projeto de residência. Completar as 100 horas de regência.” (R. 12).

“Os horários são um pouco complicados e devido o número de turmas para completar a carga horária.” (R. 14).

Os principais problemas identificados nos discursos acima são dos residentes que precisam se deslocar do município em que moram para realização do programa no município de Queimadas e dependem do transporte público. Alguns desses residentes, como a maioria do corpo discente do curso de Geografia, residem em outros municípios, que não são Campina Grande, nem Queimadas, e eles precisam utilizar o transporte intermunicipal duas vezes, do município em que moram para Campina Grande e em seguida, outro transporte para Queimadas, esse último percurso é de aproximadamente de 15 km.

Entre as dificuldades de mobilidade estão a precarização dos transportes, o tempo médio de deslocamento que ultrapassa 60 minutos, fora o tempo de espera pelo transporte, interferindo, assim, negativamente no cotidiano dos residentes. A locomoção dos residentes para escola campo também foi diagnosticada como um desafio na pesquisa de Damasceno e Teles (2019), que traz, além da dificuldade de locomoção, devido os residentes também morarem em municípios distintos dos municípios da escola de atuação, os gastos excessivos nas passagens.

Outro problema é que o programa exige o cumprimento de 100 horas destinadas à regência, e as dificuldades para se cumprir essa carga horária se dão, em sua maioria, pela disponibilidade de horários dos residentes, além dos dias em que se realizam eventos extra

sala de aula na escola e em que há feriados, impedindo a realização das aulas ministradas pelos residentes.

Sobre essa problemática, um estudo realizado por Thomaz (2020), aponta que a carga horária excessiva atrapalha, de certa forma, o desenvolvimento do programa, devido a pressa para cumprir as horas e pela dificuldade dos residentes encontrarem horários entre os deveres da universidade e os horários em que o preceptor está atuando na escola campo. Caracterizando-se, assim, como um cumprimento cansativo e burocrático que pode impactar negativamente os objetivos propostos pelo projeto, como por exemplo não alcançar uma prática pedagógica voltada para suprir as reais necessidades da escola na qual atuaram.

Análise dos resultados E. E. E. F. M. Francisco Ernesto do Rêgo:

“O maior problema seria a questão de conciliar as exigências do programa com as obrigações do período, pois este possui uma série de obrigações que muitas vezes não é possível conciliar ambas, e também a limitada estrutura da escola.” (R. 15).

“Tempo corrido, muitas informações ao mesmo tempo, tentando dar conta da vida acadêmica das atividades da residência, distância e a estrutura da escola.” (R. 19).

A realidade dos discursos apresenta outras situações na escola em questão, os residentes sentem dificuldade em conciliar as demandas da Universidade com as do Programa, que são constantes e que necessitam de planejamento para serem desenvolvidas. Entretanto, as atividades exigidas pelo Curso regular e pelo Programa não estão desassociadas, ao contrário, são complementares, muito embora as cobranças constantes, os prazos curtos, acompanhados de negligências dos próprios residentes, dificultem a realização das atividades, deixando o seu cumprimento a desejar em alguns momentos.

De acordo com o exposto, os residentes sofrem com a péssima estrutura da escola. O cotidiano da escola era repleto de dificuldades como: locações provisórias, que fragmentava a escola em três prédios, dificultando a relação dos residentes com os demais profissionais responsáveis pelo funcionamento da instituição; salas improvisadas, sem condições de comportarem recursos tecnológicos e sem ventilação necessária, comprometendo o ensino/aprendizagem das turmas da escola, causando frustrações nos residentes que tinham suas intervenções muitas vezes limitadas devido à falta de estrutura mínima oferecida. Isso ocorreu devido a reforma do prédio da instituição, que fez com que as aulas fossem realizadas em estruturas provisórias. No fim do ano de 2019 o Governo do Estado entregou o novo prédio com toda estrutura adequada para um ambiente escolar (PARAÍBA, 2019).

Análise das respostas da questão 7: O enfoque teórico das disciplinas de Metodologia do Ensino de Geografia vem sendo relevantes para a prática professoral no Residência Pedagógica? Justifique.

Análise dos resultados E. M. Padre Antonino e da E. M. E. F. Judith Barbosa de Paula Rêgo:

Os discursos nas duas escolas foram em sua totalidade semelhantes, por isso serão discutidos conjuntamente.

“Sim, através de conhecimentos adquiridos procuro atuar da melhor forma possível, procurando desempenhar soluções para os problemas que encontro perante os momentos de atuação na sala de aula.” (R. 1).

“Sim, as teorias metodológicas dão base para que a prática seja executada da melhor forma. Algumas teorias bastante conhecidas e discutidas nas disciplinas já foram transmitidas na escola com os alunos.” (R. 7).

“Sim. A preparação do plano de aula, o diálogo sobre utilizar nas aulas de geografia o lúdico entre outros pontos.” (R. 12).

“Sim. Todas as disciplinas do curso têm sua importância para o exercício professoral, por tanto as disciplinas de MEG nos mostra mais como é o dia a dia da escola. Nos fez trabalhar materiais didáticos para o ensino de geografia.” (R. 13).

Diante do apresentado, observa-se que os residentes reconhecem alguns dos objetivos propostos pelo componente curricular Metodologia do Ensino de Geografia – MEG, quais sejam: gerar reflexões sobre o ensino, situando o futuro docente, no ambiente escolar; torná-lo capaz de transformar os conceitos teóricos em prática nos desenvolvimentos dos estágios, programas de docência e, até mesmo, na sua futura atividade profissional.

As disciplinas de MEG oferecem instrumentos básicos e necessários para o desenvolvimento e compreensão das complexidades da prática, e cabe ao alunado se empenhar para aprofundar os conhecimentos em sua profissão.

Uma pesquisa realizada por Giglio e Lugli (2013), em um curso de Licenciatura de Pedagogia, atribui às disciplinas voltadas à prática do ensino nos primeiros anos do curso, assim como é MEG na UEPB, como a oportunidade que os acadêmicos têm de pesquisar, observar, intervir para, em seguida, atuar no campo educacional. No mesmo sentido, Santos (2020), apresenta relatos de uma outra pesquisa, realizada em outra instituição, nos quais os residentes assumem que sentem dificuldades iniciais, mas que no decorrer da prática do ensino elas são superadas.

Desse modo, ao se alcançar um dos objetivos do Programa, por meio da teoria ensinada na universidade, torna-se possível a superação dos impasses encontrados na prática docente. Mais uma vez aproximando a Universidade do Ensino Básico, pois, através do conhecimento adquirido na IES, se fortalece o ensino e aprendizagem na escola de atuação.

Análise dos resultados E. E. E. F. M. Francisco Ernesto do Rêgo:

“Não o suficiente, já que, várias vezes a forma que os conteúdos são ministrados em MEG não reflete a realidade da educação básica, pois muitas vezes existe uma grande disparidade entre teoria e prática.” (R. 15).

“Não muito, mas claro que deu um pouco de embasamento teórico.” (R. 19).

Os discursos colhidos na escola em questão se apresentaram contrários aos das escolas anteriores, em virtude de os residentes estarem em períodos e turnos diferentes do curso, muitos cursaram as disciplinas em períodos e anos bem distintos, com professores diferentes, o que gerou a divergência das opiniões. Apesar da importância do componente curricular, não foi uma passagem positiva no decorrer do curso, os professores utilizaram bibliografias bem distantes da realidade da educação básica encontrada na prática dos residentes. “Para se trabalhar o conhecimento geográfico em sala de aula, se faz necessário o alcance de uma consciência geográfica, para além do conteúdo bruto, dito científico. Há a necessidade de se organizar uma forma que este seja transformado, para assim ser ensinado”. (SANTOS, 2020, p. 41). Ressalta-se, assim, a importância do estudo da escala local para formação docente, que possibilita a relação do conteúdo da ciência geográfica com a realidade dos alunos.

Análise das respostas da questão 8: Antes de ingressar no Programa Residência Pedagógica você tinha dúvidas se, após a sua formação, você iria lecionar? Suas dúvidas foram sanadas no decorrer do desenvolvimento do projeto?

Análise dos resultados E. M. Padre Antonino:

“Não, desde o momento que escolhi Geografia para fazer parte da minha vida, sempre imaginava que eu fosse me tornar um profissional dedicado atuando como docente.” (R. 1).

“Não tinha dúvidas e permaneço sem elas. O fato de lecionar é nobre e trago essa concepção desde o início da graduação com certeza o programa me estimula mais a permanecer nessa vertente.” (R. 2).

Os residentes se demonstraram determinados em sua escolha profissional. E a participação no Programa Residência Pedagógica provocou a reafirmação dessa escolha, desenvolvendo os seus conhecimentos e habilidades docentes, fazendo com que os residentes se tornem realmente capazes e confiantes para exercer a profissão. A experiência de estar no ambiente escolar, como ressalta Thomas (2020), proporciona aos residentes as competências de planejar aulas, ministrar as regências oportunizando o experimentar o ofício de professor.

Corroborando com os resultados encontrados por Carvalho (2016), sendo que esses foram sobre o PIBID, ambos possuem objetivos semelhantes, a autonomia que o Programa proporciona, possibilita o desenvolvimento de atividades em grupo, interações com professores da escola campo e com a escola em geral, permitindo assim trocas de experiências significativas, beneficiando a formação dos participantes e validando a importância do Programa.

Análise dos resultados E. M. E. F. Judith Barbosa de Paula Rêgo:

“Eu nunca tive dúvidas quanto ao lecionar, sempre soube que era o que queria fazer.” (R. 11).
 “Não tinha dúvidas, porém tinha medo. E o Programa residência ajudou a acabar com esse problema.” (R. 14).

É perceptível que os discursos apresentam determinação dos residentes, mas, apesar de possuírem caráter afirmativo, havia a presença de um medo que, de acordo Simões (2008), surge com o início de algo novo, e com toda a responsabilidade para o cumprimento das demandas, surgem as dúvidas sobre a viabilidade dos seus métodos e a fiabilidade da sua maneira de agir e pensar. Contudo, no decorrer do Programa, esse medo foi sanado através da realização de aulas construtivas, com boa convivência entre professor e aluno, possibilitando ao indivíduo se enxergar como futuro professor. Demonstrando, assim, que o Programa Residência Pedagógica cumpre os seus objetivos

Análise dos resultados E. E. E. F. M. Francisco Ernesto do Rêgo:

“Não, só aumentaram devido à desvalorização da profissão.” (R. 16).
 “Não, geraram mais dúvidas, pois não me imagino exercendo a profissão em certos ambientes, e tantas dificuldades.” (R. 20).

Os discursos da escola analisada são divergentes dos discursos das escolas anteriores. Antes mesmo de ingressar no curso, o indivíduo já se mostrava inseguro quanto à situação da

profissão e ao medo dos aspectos negativos presentes em algumas realidades escolares. Na experiência prática, quando se depara com uma dessas situações, o residente vai se convencendo sobre a impossibilidade de transformação dessa realidade, se frustrando ainda mais com a profissão docente. Então, o indivíduo termina o curso apenas para garantir a certificação do ensino superior, utilizando-se dessa certificação para realizar concursos em que há exigência de nível universitário.

No Brasil, há a desvalorização financeira e social, que não atrai grandiosamente discentes para as licenciaturas, há o problema da evasão dos egressos nos cursos e, até mesmo, na profissão (CERICATO, 2016). Em um cenário de poucas políticas de valorização da profissão docente, o Programa Residência Pedagógica é uma oportunidade de estímulo à carreira, porém ainda apresenta aspectos que podem e devem ser melhorados para minorar os problemas existentes na realidade vivenciada por seus participantes.

Análise das respostas da questão 9: Você sente facilidade em articular teoria e prática para o desenvolvimento de projetos de intervenção? Justifique.

Análise dos resultados E. M. Padre Antonino:

“Para o desenvolvimento do projeto de intervenção foi fácil articular a teoria com a prática, considerando o conhecimento adquirido na prática antes de desenvolver o projeto.” (R. 3).

“Não porque é só fazer a relação daquele tema abordado com o cotidiano dos alunos, ficando mais fácil estimular o aprendizado dos mesmos. A dificuldade de fato é a falta de atenção de alguns alunos, a falta de interesse pelas aulas.” (R. 5).

Os discursos demonstram que há facilidade no domínio da teoria e prática no projeto de intervenção, projeto este que é parte da execução do Programa. Esse fato se deu devido ao desenvolvimento rotineiro de práticas do Programa, o que viabiliza o aprimoramento do conhecimento dos residentes, permitindo melhor conciliação dos conteúdos teóricos e práticos, Silva (2007) afirma que o papel da teoria é a validação da realidade, no caso a prática.

Desse modo, o residente que possui maior facilidade de articulação entre teoria e prática, tem a capacidade de aperfeiçoamento das suas intervenções. A teoria e a prática podem ser mais facilmente abordadas através da relação da Geografia com o cotidiano, despertando nos alunos o maior interesse para participar dos projetos de intervenção, pois eles têm proximidade com os conhecimentos desse componente curricular.

Análise dos resultados E. M. E. F. Judith Barbosa de Paula Rêgo:

“Na maioria das vezes sim, só alguns conteúdos mais complexos que requerem um maior planejamento, sempre que tenho dúvidas pesquiso sobre o assunto, peço ajuda aos familiares que são professores e até mesmo aos professores da universidade.” (R. 9).

“Sim. Através das leituras e das disciplinas cursadas na graduação que pude refletir sobre o ensino de Geografia e buscar contribuir através das leituras e projetos desenvolvidos anteriormente.” (R. 10).

Os discursos, acima expostos, evidenciam que os residentes não possuem grandes dificuldades para realização do projeto de intervenção. Compreende-se que, de acordo com o conteúdo das respostas, o referencial teórico dos componentes curriculares e a contribuição dos professores da UEPB são suficientes no auxílio da articulação entre teoria e prática, cumprindo assim um dos objetivos do Curso, pois, de acordo com o PPC (2016), um dos objetivos para a formação de profissionais é o desenvolvimento da relação teoria e prática, com referência na ação geográfica desenvolvida na realidade local.

Análise dos resultados E. E. E. F. M. Francisco Ernesto do Rêgo:

“Não muito. A deficiência da formação acadêmica.” (R. 17).

“Não, pelo contrário tive bastante dificuldade, se não fosse o preceptor me orientando.” (R. 19).

É perceptível nos discursos a dificuldade de articulação entre teoria e prática. Esse problema nessa parte do processo de formação se dá pela maneira como são ministrados os componentes curriculares voltados à área de ensino, muitas vezes desconectados da realidade em que serão aplicados. A dificuldade se concretiza quando os alunos vão para o estágio e não conseguem estabelecer o referencial teórico para suas ideias práticas, encontrando obstáculos para relacionar a teoria com a prática.

Porém, com orientação do preceptor na escola de atuação, torna-se possível a realização do projeto de intervenção. “Talvez esses dados indiquem que os alunos ainda não tenham autonomia e a capacidade crítica e reflexiva desenvolvidas suficientemente para que consigam estabelecer relações entre teoria e prática sem a mediação do supervisor” (PANUTI, 2015, p. 10). Além disso, segundo Perrenoud (2000), o professor não deve se limitar apenas aos conteúdos, é necessário também competências pedagógicas que possibilitem relacionar os conteúdos a objetivos e construir assim uma situação pedagógica favorável.

Dessa forma, com uma visão mais abrangente do tema, há uma maior facilidade de relacionar teoria e prática no desenvolvimento de projetos de intervenção. A experiência do Programa, e do curso de Geografia, à medida que cobra esse tipo de atividade aos acadêmicos possibilita o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva para o planejamento e o desenvolvimento das intervenções.

Análise das respostas da questão 10: O ambiente da sala de aula é passível de diversas situações que precisam ser controladas de acordo com um conjunto de técnicas docentes que unem teoria e prática. Você encontra suporte nas disciplinas de metodologia do ensino de geografia, estágio supervisionado e nas instruções do preceptor para superar esses desafios?

Análise dos resultados E. M. Padre Antonino:

“Sim, afinal nossos professores já passaram ou estão no ensino básico e a realidade diária é de conhecimento deles. Suas contribuições nas disciplinas são muito importantes.” (R. 2).

“Sim, as disciplinas de metodologia oferecem textos importantes para dar suporte prático e também algumas dinâmicas, como apresentar seminários imaginando que seus colegas de turma são seus alunos da escola básica e micro-aulas.” (R. 7).

Depreende-se dos discursos a importância dos componentes curriculares do Curso de Geografia, uma vez que permitem reflexão teórica que facilita a prática. Os professores do Curso de Geografia da UEPB trazem exemplos da escola básica, adquiridos através da sua experiência prática, para a IES, como apresentam Pontuschka; Paganelli; Cacete (2009, p. 99): “Um dos grandes desafios dos cursos de formação de professores de Geografia diz respeito à necessidade prática de articulação dos conteúdos desse componente curricular com os conteúdos pedagógicos e educacionais.” Conciliando ambos os conhecimentos dos centros de ensino, e não os tratando como distintos.

Análise dos resultados E. M. E. F. Judith Barbosa de Paula Rêgo:

“Sim, sempre tive auxílio tanto dos componentes de MEG, até mesmo do próprio preceptor que sempre se mostra disposto a ajudar e a auxiliar nos momentos de sala de aula, exemplo de conselhos e experiências.” (R. 9).

“Encontro sim, em parte nas teorias e o restante nas instruções do preceptor sempre que preciso de alguma orientação ou ajuda, após o término da aula ele me instruiu.” (R. 11).

De acordo com os discursos, os aprendizados de técnicas para a prática docente são obtidos através do componente curricular MEG, que, por meio do cumprimento da sua ementa, desenvolve as aptidões profissionais dos discentes. Como o PCC de Geografia (2016) descreve, entre os objetivos de MEG estão o uso de tecnologias, linguagens e recursos didáticos que podem ser utilizados no ensino de Geografia. Além do suporte na IES, o residente conta com as contribuições do preceptor, fatores que conduzem ao entendimento necessário para a prática docente. Em concordância com esse pensamento, Ambrosetti et al. (2013, p. 165) afirmam: “O conhecimento mútuo permite a construção de novas formas de convivência e o estabelecimento de relações mais igualitárias entre os saberes.”

Análise dos resultados E. E. E. F. M. Francisco Ernesto do Rêgo:

“Não o suficiente, pois ainda existem certas disparidades existentes e nunca é o suficiente para suprir todos os desafios.” (R. 15).

“Não, a universidade não dá esse suporte o preceptor é que deu suporte.” (R. 16).

As transcrições acima descrevem que o suporte da IES não foi suficiente, e isso interferiu na realização do programa. Muitas vezes, o modo de transmissão do conhecimento na universidade não se mostra adaptável para o ensino básico.

Na prática, as dúvidas se tornam mais evidentes e precisam ser sanadas, ressaltando-se, assim, a importância dos professores preceptores e suas orientações para o desenvolvimento do programa, pois residentes e preceptores se reúnem frequentemente para discutir melhores métodos para superar os anseios e dificuldades dos residentes no desenvolvimento de suas práticas, além de acompanharem os residentes na sala de aula. Santos (2020), destaca o auxílio dos preceptores aos residentes em suas atividades que, por possuírem maior conhecimento das turmas e, conseqüentemente, dos alunos, têm a capacidade de orientar a utilização da melhor técnica para a realização dos projetos.

Análise das respostas da questão 11: Ainda com relação à necessidade de harmonia do binômio teoria e prática no estágio, você percebeu alguma falha em decorrência do pouco aprofundamento teórico no assunto? Se sim, como conseguiu reverter a situação?

Devido à similaridade das respostas dadas, a discussão dessa questão será realizada integrando os discursos dos residentes das três escolas:

“Sim, procurei aprofundar o conhecimento no assunto e repassei na aula seguinte de forma mais clara e explicativa.” (R. 1).

“Sim, procurei sanar tais dificuldades através de questionamentos com o professor de prática pedagógica no curso, como também com professores que já atuam na área a mais tempo, por meio dos resultados e das conversas foi possível refletir melhor sobre o cenário escolar, buscando apresentar contribuições significativas para o ensino de Geografia.” (R. 10).

“Quando ocorre alguma dúvida em sala de aula a respeito de algum assunto eu recorro a ajuda do preceptor que se disponibiliza a ajudar quando se é preciso.” (R. 13).

“Consegui reverter a situação lendo em casa com os livros indicados pelas professoras.” (R. 18).

Na fase inicial da formação, no processo de construção da identidade docente, é comum, na hora da prática em sala de aula, que ocorram falhas relacionadas a relação entre teoria e prática, mas, através da utilização de algumas técnicas essas situações podem ser revertidas. Sousa et al. (2020), apresentam que as atribulações encontradas no decorrer do Programa favorecem o aprendizado dos sujeitos no desenvolvimento de construção de conhecimentos em relação à docência e aos aperfeiçoamentos educacionais. Sabe-se que quanto mais cedo o acadêmico exercitar suas competências para solucionar problemas em relação as suas atividades de regência, menos dificuldades ele encontra na pós formação, quando estiver atuando na área. Dependendo da situação, o futuro docente consegue, através das suas técnicas de pesquisa individuais, preencher essa lacuna, com o aprofundamento no conteúdo, através de outras fontes e outros métodos, e, em seguida, repassa a solução do problema para a turma.

Sobre a resolução da superação das dificuldades através da Residência, um estudo realizado por Soares (2019) apresenta as contribuições do trabalho em equipe que é realizado entre os residentes e com o preceptor, por meio do aprendizado de conceitos, técnicas e metodologias de ensino, favorecendo o desenvolvimento dos participantes como profissionais, solucionando, assim, as dúvidas na atuação.

Essas ações relatadas por Soares também estão presentes na realidade da pesquisa que ora se apresenta, pois quando os residentes não conseguem solucionar as dificuldades sozinhos, recorrem, principalmente, ao auxílio do Professor Preceptor, à coordenação do Programa e aos professores da área de ensino do Curso de Geografia, que auxiliam de acordo com suas experiências profissionais, conduzindo os residentes para uma melhor ação na prática. O Programa Residência Pedagógica, que proporciona ao graduando a vivência na

escola, possibilita o exercício de resolução de alternativas para as dificuldades e problemas que estarão presentes durante o percurso profissional do professor.

4.2 ANÁLISE DAS OFICINAS SOBRE MAPAS MENTAIS REALIZADAS COM OS RESIDENTES

Foram realizadas com os residentes, divididos em quatro grupos, oficinas sobre mapas mentais (Figura 03). Cada oficina foi constituída inicialmente de uma exposição sobre essa linguagem cartográfica, com uma abordagem sobre os principais teóricos que tratam do assunto, discutindo o seu conceito e a compreensão para serem utilizados no Ensino de Geografia e para o estudo e compreensão da categoria geográfica lugar, segundo Nogueira (2002, p. 125), “Os mapas mentais nos revelam como os lugares estão sendo compreendidos”.

Figura 03: Oficina de mapas mentais com os residentes.



Fonte: Arquivo de imagens organizado pelo autor, em cota PIBIC 2019/2020.

Durante o enfoque teórico das oficinas, foram apresentadas as potencialidades dos mapas mentais para a compreensão de aspectos sócio espaciais rotineiros, como a violência urbana e problemas ambientais presentes na cidade, que, por terem se tornado rotineiros em nossa sociedade, são muitas vezes vistos com naturalidade. Sobre isso, Richter (2011) apresenta as contribuições da linguagem cartográfica no questionamento sobre a formação de estruturas que fazem parte dos elementos sociais, afirmando que estes, ao serem interpretados

inicial dos futuros docentes, devido a cooperação entre o pesquisador e os residentes com finalidade de compreender os conteúdos da Geografia e de abordagens sobre a leitura espacial de escala local em sala de aula.

Por fim, os resultados do estudo apresentam majoritariamente as contribuições positivas obtidas com o Programa Residência Pedagógica na formação docente e com o Curso de Licenciatura em Geografia, expondo as perspectivas iniciais do Curso e do Projeto, bem como no decorrer do seu desenvolvimento, além de mostrar relatos e experiências que auxiliam a construção da identidade profissional. Porém, também levanta observações sobre aspectos, tanto no Curso quanto no Projeto, que precisam de uma atenciosa reflexão, com o intuito de melhorar a qualidade da formação oferecida, haja vista a importância que possuem no futuro profissional dos acadêmicos e as contribuições que podem oferecer para a sociedade. A oficina de mapas mentais em colaboração com os residentes funcionou como uma forma de auxílio para sua prática nesse período de formação inicial, apresentando-se como possibilidade de abordagem alternativa para as intervenções pedagógicas e para o ensino e aprendizagem de alguns conteúdos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos métodos utilizados, os objetivos da pesquisa foram alcançados. Por meio da obtenção dos discursos dos residentes foi possível compreender melhor aspectos do Programa Residência Pedagógica e do Curso de Licenciatura em Geografia da UEPB, tais como o auxílio da Universidade e do Professor Preceptor para realização do Programa, bem como limitações encontradas em seu desenvolvimento. Além disso, os discursos também revelaram que a escolha pelo Curso foi semelhante entre alguns discentes, e mesmo existindo fatores diferentes, entre as motivações que permitiram tal escolha destaca-se positivamente na tomada de decisão, a carga de experiências positivas da ciência Geográfica durante a educação básica.

Evidenciou-se sobre o Programa a sua eficácia na formação de professores, a possibilidade de afirmação profissional, a valorosa experiência de inserção na escola básica, assim como as relevantes contribuições do Professor Preceptor e da Coordenação do Projeto nesse processo formativo. Destacando-se a importância do Programa como política pública educacional e de significativa colaboração na formação docente. Evidenciou-se, também, que o curso de Geografia da UEPB cumpre o seu papel na formação profissional, destacando-se o trabalho dos docentes e o cumprimento do PPC do curso. Esses fatores levam o residente a perceber a importância da Universidade para o ensino básico.

Não obstante o bom trabalho desempenhado pelos profissionais do Curso de Geografia e, apesar dos relatos positivos terem sido majoritários, ainda existem lacunas relacionadas, principalmente, à junção entre teoria e prática acentuadas, sobretudo, na hora da regência, mas que são revertidas com a intervenção do preceptor, sem prejudicar o ensino e aprendizagem de Geografia. Além disso, também há deficiências no Curso que precisam ser superadas, sobretudo no que diz respeito à forma como algumas disciplinas são ministradas, devendo o docente, na opinião dos residentes aproximar mais o conteúdo que é ministrado na universidade à realidade encontrada na prática do estágio.

A pesquisa identificou limitações na realização do Programa que comprometem o seu desenvolvimento. São situações que fogem ao alcance, tanto da Universidade quanto do Programa e dizem respeito à falta de aparelhos tecnológicos nas escolas, à locomoção rotineira dos acadêmicos para a escola de atuação e à estrutura física da escola. Todos os problemas se apresentaram como dificuldade para realização do Programa.

As oficinas provocaram discussões junto com os residentes sobre a realidade do Ensino de Geografia na prática da Residência Pedagógica, fornecendo subsídios teórico-

metodológicos sobre os mapas mentais, capacitando-os para utilizarem essa linguagem cartografia em suas aulas. Considerando-se um espaço de construção coletiva, valorizando as contribuições de cada participante.

Em princípio, contava-se com a participação dos 24 bolsistas do Programa Residência Pedagógica para obtenção dos discursos, com objetivo de se analisar de forma mais abrangente a experiência do programa, entretanto 4 bolsistas não participaram da coleta através do questionário, fato que, em parte, limitou o nível de alcance da pesquisa. Outra adversidade identificada foi na interpretação dos resultados, uma vez que, em virtude de algumas respostas se desviarem do assunto contido no questionamento, parte dos discursos não foram considerados para a investigação. Identificou-se poucas pesquisas com temas semelhantes, uma vez que o Programa é relativamente recente, existem poucos estudos que buscam investigá-lo, restringindo assim as discussões dos resultados encontrados, além da ausência de estudos que apresentam dados confiáveis, apesar da pequena quantidade de pesquisas na área, as encontradas validam os resultados encontrados.

Acredita-se que foi de fundamental importância o desenvolvimento deste estudo, pois a Residência Pedagógica do Curso de Geografia é muito recente, e há necessidade de se aprofundar sobre o assunto e realizar mais estudos sobre o Programa. Contudo, as contribuições científicas do estudo possibilitaram o exame de conhecimentos sobre o ensino de Geografia e sua materialização por meio das ações do Programa Institucional de Bolsas Residência Pedagógica. Além disso, disponibiliza os seus resultados para discentes de licenciatura em Geografia e professores que participam e/ou estão interessados no programa em questão, contribuindo, assim, para a realização de pesquisas na área. A aplicação dos questionários possibilitou aos residentes a reflexão sobre o desenvolvimento do Programa e o seu processo de formação inicial.

Por fim, a pesquisa se mostrou exitosa com os resultados obtidos. Mas ainda é necessário que se faça uma reflexão mais atenciosa sobre os desafios que ainda precisam ser vencidos: em geral, o cenário nacional desmotivador, que deixa os indivíduos, em algumas situações, sem grandes expectativas futuras; em específico, o próprio ensino de Geografia, em especial a respeito de um maior aprofundamento na relação entre a teoria e prática. Além disso, apesar das motivações positivas dos alunos sobre a escolha pela profissão docente, ainda é preciso diminuir as inseguranças particulares de quem escolhe essa profissão.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, N. B. et al. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174, jan./jun. 2013.

ALBUQUERQUE, M. A. M. Século de prática de ensino de geografia: permanências e mudanças. In: REGO, N.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre: Penso, v. 2, p. 14-30, 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (ABE). In: DICIONÁRIO HISTÓRICO-BIOGRÁFICO BRASILEIRO - DHBB. Brasília: Fundação Getúlio Vargas, [20--]. Disponível em: [https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/ASSOCIA%C3%87%C3%83O%20BRASILEIRA%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20\(ABE\).pdf](https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/ASSOCIA%C3%87%C3%83O%20BRASILEIRA%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20(ABE).pdf). Acesso em: 5 fev. 2020.

BERTOTTI, R. G.; RIETOW, G. Uma Breve História da Formação Docente no Brasil: Da criação das escolas normais as transformações da ditadura civil-militar. In: XI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba, p. 13769-13803, 2013.

BRASIL. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao>. Acesso em: 3 set. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997, 126 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 13 nov. 2020.

BRASIL. **Programa de Residência Pedagógica**. Brasília: Secretaria de Educação/MEC, 2018. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 5 mar. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CES 14, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES142002.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. Resolução N° 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.

BRASIL. Resolução N° 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019.

CALLAI, H. C. **A formação do profissional da Geografia**. Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 2ª ed., 2003, 80p. ISBN 85.7429.067.X.

CARDOSO, L. P. C. Os congressos brasileiros de geografia entre 1909 e 1944. **História, Ciências, Saúde**, Manguinhos, v.18, n.1, p.85-103, jan./mar., 2011.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa Qualitativa: Análise do Discurso *versus* Análise do Conteúdo. **Texto Contexto Enferm.** Florianópolis, p. 679-284, out./dez. 2006.

CARVALHO, L. S. **PIBID DE GEOGRAFIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOÍAS: PROPOSTA E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS**. 2016, 160 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação) – Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí, 2016.

CARVALHO, R. **As Tecnologias no Cotidiano Escolar: Possibilidades de Articular o Trabalho Pedagógico aos Recursos Tecnológicos**. Paraná, 2009.

CAVALCANTI, L. S. A Geografia Escolar e a Sociedade Brasileira Contemporânea. In: TONINI, I. M. et al. **O ENSINO DE GEOGRAFIA** e suas composições curriculares. Porto Alegre: Editora Mediação, p. 80-90, 2014.

CERICATO, I. L. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Rev. Bras. Estud. Pedag.** (online). Brasília, v. 97, n. 246, p. 273-289, mai./ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n246/2176-6681-rbeped-97-246-00273.pdf>. Acesso em: 21 set. 2020.

CORTE, A. C. D.; LEMKE, C. K. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E SUA IMPORTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE AOS NOVOS DESAFIOS DE ENSINAR. XII Congresso Nacional De Educação – EDUCERE, 2015. Paraná. **Anais...** Paraná, p. 31000-31010, 2015.

COSTA, F. V. A. **Por que remar contra a corrente? Motivações e expectativas profissionais dos estudantes de licenciatura em Geografia da UFRGS**. 2010, 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

DAMASCENO, M. A.; TELES, G. A. Experiências do Programa Residência Pedagógica na Formação de Professores de Geografia na Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral/CE. **Revista Homem, Espaço e Tempo**, 2019.

DIAS, C. A. GRUPO FOCAL: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação & Sociedade: Estudos**, v. 10, n. 2, 30 jan. 2000.

FERREIRA, J. D. A.; MELO, J. A. B. **RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA**. Campina Grande, 2018.

FERNANDES, M. Reflexões Sobre a Investigação em História da Formação de Professores de Geografia. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, p. 241-245, 2002.

GATTI, B. A. A Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 jan. 2020.

GIGLIO, C. M.; LUGLI, R. S. G. Diálogos pertinentes na formação inicial e continuada de professores e gestores escolares. A concepção do Programa Residência Pedagógica na UNIFESP. **Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel**. Pelotas, p. 62-82, set./dez. 2013.

HORIKAWA, A. Y. Pesquisa colaborativa: uma construção compartilhada de instrumentos. **Revista intercâmbio**, São Paulo: LAEL/PUC-SP, v. XVIII: 22-42.

JESUS, A. S.; RIBEIRO, I. S. N. TRAJETÓRIAS DA FORMAÇÃO DOCENTE: OBSERVAR-APRENDER-PRATICAR, ATRAVÉS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA. In: 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2019, p. 3745-3755.

MARIANO, A. L. S. A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NO ÍNICIO DA CARREIRA: qual política? quais problemas?. **Revista Exitus**, v. 2, n. 1, jan./jun. 2012.

MARTINS, R. E. M. W. Construção dos Saberes Docentes do Professor de Geografia. **Mercator – Revista de Geografia da UFC**, ano 8, n. 16, 2009. ISSN 2446-9165.

MELLO, R. **Dificuldades e Possibilidades Relatos no Estágio Supervisionado em Ciências**. 2015, 36 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Universidade Federal da Fronteira Sul, Realeza, 2015.

MENEZES, V. S. A Histografia da Geografia Acadêmica e Escolar: uma relação de encontros e desencontros. **Geographia Meridionails**, v. 1, n. 2, p. 343-362, jul./dez. 2015.

MONTEIRO, R. C. A Pesquisa Qualitativa como Opção Metodológica. **Pró-Posições**, v. 2, n. 2, p. 27-35, 22 mar. 2016.

MORAES, A. C. R. **Geografia: Pequena História Crítica**. São Paulo: Annablume, 2007, 152 p.

NASCIMENTO, T. F.; COSTA, B. P. Fenomenologia e Geografia: teorias e reflexões. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, v. 20, n. 3, p. 43-50, 2016.

NETO, F. R. A.; SÁ, T.T. A Docência no Brasil: História, Obstáculos e Perspectivas de Formação e Profissionalização no Século XXI. **Revista Tropos**, v. 5, 1ª ed. jul., 2016.

NOGUEIRA, A. R. B. MAPA MENTAL: Recurso didático para o estudo do lugar. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, p. 225-131, 2002.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 13-33, 1992.

OLIVEIRA, D. P. A.; TEIXEIRA, P. G. G. S.; MENDES, G. F. Representações sociais da formação docente: memória, identidade e narrativas da licenciatura plena em Geografia da UESB. **Boletim Campineiro de Geografia**, v. 4, n. 3, p. 473-486, 2014.

OLIVEIRA, L. O ensino/aprendizagem de Geografia nos diferentes níveis de ensino. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, p. 217-220, 2002.

PANUTI, M. P. A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA. In: XII Congresso Nacional de Educação, XII EDUCERE, 2015, Curitiba, **Anais...** Curitiba, p. 8433-8440, 2015.

PARAÍBA. 2019. <https://paraiba.pb.gov.br/noticias/joao-azevedo-entrega-escola-e-autoriza-reforma-de-ginasio-e-pavimentacao-da-pb-100-em-queimadas>. Acesso em: 8 nov. 2020.

PERRENOUND, P. **Novas Competências para Ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Art Med, Porto Alegre, 2000, 192 p.

PESSOA, R. B. **Professores de Geografia em Início de Carreira: Olhares Sobre a Formação Acadêmica e o Exercício Profissional**. 2017, 369 f. (Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez Editora, 6 ed., 2011.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez Editora, 3ª ed., 2009, 383 p.

RICHTER, D. **O mapa mental no ensino de geografia: concepções e propostas para o trabalho docente**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, 270 p.

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

SALLES, I.; STAMPA, I. Ditadura Militar e Trabalho Docente. **Trabalho Necessário**, ano 14, n. 23, p. 166-185, 2016.

SANTOS, E, A. I. **As contribuições do Programa Residência Pedagógica na formação inicial de professores/as de Geografia da UNILA**. 2020, 66 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal da Integração Latino Americana, Foz do Iguaçu, 2020.

SIANI, S. R.; CORREA, D. A; LUZZI, A. L.C. Fenomenologia, método fenomenológico e pesquisa empírica: o instigante universo da construção de conhecimento esquadrihada na experiência de vida. **Revista de Administração da UNIMEP**, São Paulo, v. 14, n. 1, jan./abr. 2016.

SILVA, K. A. Articulação Teoria e Prática na Formação de Professores: A Concepção Oficial. **Revista Inter Ação**, v. 27, n. 2, p. 1-54, ago. 2007.

SIMÕES, M. A. F. **Início da Carreira Docente: Desafios e Dificuldades**. 2008, 153 f. Trabalho de Conclusão de Curso – (Mestrado), Universidade Aberta, 2008.

SOARES, M. V. Entre práticas e teorias: subprojeto letras/português sob o olhar dos residentes do Programa de Residência Pedagógica da UFPI. **Educação Pública**, v. 19, n. 29,

nov. 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/29/entre-praticas-e-teorias-subprojeto-letrasportugues-sob-o-olhar-dos-residentes-do-programa-de-residencia-pedagogica-da-ufpi>. Acesso em: 2 out. 2020.

SOUSA, N. P. R. et al. As contribuições do Programa Residência Pedagógica para Formação Docente. **Revista Desafios**, v. 7, n. supl. RP-UFT, 2020.

TANURI, L. M. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, mai./ago., 2000.

THOMAZ, J. S. **O Programa Residência Pedagógica como Política de Formação Inicial: A percepção dos residentes, preceptores e orientadores**. 2020, 96 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal da Paraíba, Areia, 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. Projeto Pedagógico do Curso – PPC-Geografia (Licenciatura). Campina Grande: EDUEPB 2016, 136 f.

VENTORINI, S. E. PIBID de Geografia da UFSJ: contribuição na formação de professores. **Revista Territorium**, v. 1, n. 1, p. 112-120, out./nov. 2012/2013.

VESENTINI, J. W. Formação do Professor de Geografia. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, p. 233-241, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA OBTENÇÃO DAS INFORMAÇÕES SOB PERSPECTIVA DOS RESIDENTES, SOBRE O CURSO E O PROGRAMA.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA- CAMPUS I
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

Objetivos da presente entrevista semi-estruturada: coletar dados para subsidiar o desenvolvimento da pesquisa PIBIC, cota 2019-2020, intitulada:

“CONCEPÇÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA”

Agradecemos pela colaboração.

Escola de Atuação no Programa Residência Pedagógica:

Responda com sinceridade e tranquilidade: não é necessário se identificar.

- 01) O que lhe fez escolher o curso de Licenciatura em Geografia?
- 02) Você considera que o curso vem lhe proporcionando conhecimentos necessários para a prática profissional? Justifique.
- 03) Antes de estagiar, quais as apreensões que você tinha para o desenvolvimento do estágio na escola?
- 04) Sobre o Programa Residência Pedagógica, o que lhe motivou a participar do processo seletivo?
- 05) Você considera que tal programa vem contribuindo com a sua formação inicial? Justifique.
- 06) Cite os principais desafios enfrentados por você no desenvolvimento das atividades do Residência Pedagógica.
- 07) O enfoque teórico das disciplinas de Metodologia do Ensino de Geografia vem sendo relevantes para a prática professoral no Residência Pedagógica? Justifique.
- 08) Antes de ingressar no Programa Residência Pedagógica você tinha dúvidas se, após a sua formação, você iria lecionar? Suas dúvidas foram sanadas no decorrer do desenvolvimento do projeto?
- 09) Você sente facilidade em articular teoria e prática para o desenvolvimento de projetos de intervenção? Justifique.
- 10) O ambiente da sala de aula é passível de diversas situações que precisam ser controladas de acordo com um conjunto de técnicas docentes que unem teoria e prática. Você encontra suporte nas disciplinas de metodologia do ensino de geografia, estágio supervisionado e nas instruções do preceptor para superar esses desafios?
- 11) Ainda com relação à necessidade de harmonia do binômio teoria e prática no estágio, você percebeu alguma falha em decorrência do pouco aprofundamento teórico no assunto? Se sim, como conseguiu reverter a situação?