



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE HUMANIDADES OSMAR DE AQUINO – CAMPUS III
DEPARTAMENTO DE LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA**

ROSEANE DA SILVA BARBOSA

**O ENSINO DE GEOGRAFIA E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES:
OBSERVAÇÕES E PRÁTICAS DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA (PRP) DA UEPB – CAMPUS III**

GUARABIRA/PB

2022

ROSEANE DA SILVA BARBOSA

**O ENSINO DE GEOGRAFIA E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES:
OBSERVAÇÕES E PRÁTICAS DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA (PRP) DA UEPB – CAMPUS III**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura Plena em Geografia, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito à obtenção do título de licenciado em Geografia.

Área de concentração: Metodologias do ensino de Geografia (Ensino Fundamental e Médio).

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luciene Vieira de Arruda

GUARABIRA/PB

2022

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.

B277e Barbosa, Roseane da Silva.

O ensino de geografia e a formação inicial de professores [manuscrito] : observações e práticas do Programa de Residência Pedagógica (PRP) da UEPB - Campus III / Roseane da Silva Barbosa. - 2022.

68 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2022.

"Orientação : Profa. Dra. Luciene Vieira de Arruda ,
Coordenação do Curso de Geografia - CH."

1. Geografia. 2. Residência pedagógica. 3. Formação docente. I. Título

21. ed. CDD 371.12

ROSEANE DA SILVA BARBOSA

**O ENSINO DE GEOGRAFIA E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES:
OBSERVAÇÕES E PRÁTICAS DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA (PRP) DA UEPB – CAMPUS III**

Trabalho de Conclusão de Curso (monografia) apresentado no Curso de Licenciatura Plena em Geografia, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito à obtenção do título de licenciado em Geografia.

Área de concentração: Metodologias do ensino de Geografia (Ensino Fundamental e Médio).

Aprovada em: 30/03/2022.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Luciene Vieira de Arruda (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Dra. Juliana Nóbrega de Almeida
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Dra. Angélica Mara de Lima Dias
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

GUARABIRA/PB

2022

Aos meus familiares e amigos, por todo
apoio e amizade, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

A Deus criador do mundo e a quem tudo pertence, pela dádiva da vida, da sabedoria e por sua presença em tudo aquilo que eu realizava. Gratidão pelas bênçãos concedidas e pela proteção.

À Maria Santíssima, por seu amor de mãe e suas sempre bondosas interseções em meu favor.

A minha mãe Maria José por seu incentivo desde sempre em prol da minha educação, e por me mostrar que eu poderia ir longe através dos estudos. Aos meus irmãos Manoel e Maria de Jesus pelo apoio e companhia. Ao meu companheiro, José Jadeilson que mesmo nas vezes que não compreendeu minha batalha nos estudos, me fortaleceu ainda mais.

À minha orientadora, Profa. Luciene Vieira de Arruda, por compartilhar seus conhecimentos tanto durante o Programa de Residência Pedagógica, quanto durante o desenvolvimento desta pesquisa. Agradeço por ter aceitado o convite e ter me acolhido de forma tão especial.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Programa Residência Pedagógica, que contribuíram de maneira significativa para enriquecer a minha formação. Aos coordenadores, Profa. Dra. Luciene Vieira de Arruda e Prof. Dr. Leandro Paiva do M. Rodrigues pelas orientações, ensinamentos e por contribuir de forma positiva para a minha formação enquanto graduanda.

À preceptora Ana Cláudia Ribeiro por seus ensinamentos no âmbito da sala de aula. Seu acompanhamento durante o programa foi, para mim, um período de grande preparação e aprendizado.

Aos meus colegas e amigos residentes, aqueles de quem me aproximei mais e aqueles que não tivemos a mesma ligação, mas que estivemos sempre juntos, gratidão! Kallyna Deise, Alane, Sebastião Cipriano, Maria Emília, Leydianne, João Marcelo, Janiele e Camila.

À EEEF Antenor Navarro, na pessoa do gestor escolar Rozil Gomes e toda sua equipe, que acolheram o Programa de Residência Pedagógica e de modo especial nos acolheu enquanto aprendizes e professores e nos deram grande liberdade e apoio em nossas ações.

À minha turma 2017.1, aos meus colegas e amigos que fizeram parte da minha jornada acadêmica. Desejo a todos, sucesso em suas jornadas!

Aos meus amigos de turma, Natália, João Marcos, Simonara, Sibebe, Nobertt, Thiago e Débora, agradeço o companheirismo de sempre.

Aos professores da UEPB, do curso de Geografia, pelos grandes ensinamentos ao longo do curso. Cada um com sua disciplina e seu jeito contribuíram para a minha formação.

Aos professores Luiz Arthur, Ivanildo e Fábio, por terem deixado sua marca exemplar enquanto educadores em minha formação.

À professora Juliana de Nóbrega por sua luz e suas palavras de entusiasmo que enchem nossa vida de animação e por sua ajuda e apoio.

Às amizades feitas durante o curso, Thallysson, Luciano, Amanda, Camila, Janilma, Paulo Roberto e Cristina. Ao “pessoal da van de Gurinhém” pelas caronas e ajuda no nosso trajeto diário à universidade e pelo bom humor, às conversas animadas, às confraternizações e a alegria de sempre.

À minha amiga e colega Tatiany Nascimento, que mesmo tendo nos aproximado agora nessa reta final, faz parte da minha caminhada.

À banca examinadora, as professoras Juliana de Nóbrega Almeida e Angélica Mara de Lima Dias, por terem aceitado o convite e por suas contribuições a esta pesquisa.

Aos amigos e colegas que contribuíram, direta e indiretamente, ao longo da minha jornada acadêmica, agradeço pelo apoio e amizade.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

A articulação entre o saber e o fazer pode aprofundar a consistência e a coerência no trabalho educativo. E, tendo clareza teórica que sustente as ações, as escolhas e a definição dos caminhos pode vislumbrar maiores e melhores efeitos no trabalho de ensinar e de formação docente.

Callai (2011, p. 06).

043 – Geografia

BARBOSA, Roseane da Silva. **O ensino de Geografia e a formação inicial de professores: observações e práticas do Programa de Residência Pedagógica (PRP).** (Monografia de graduação, Curso de Geografia, UEPB/CH, orient. Luciene Vieira de Arruda), 2022, 68p.

BANCA EXAMINADORA: Profa. Dra. Luciene Vieira de Arruda (Orientadora)
Profa. Dra. Juliana Nóbrega de Almeida
Profa. Dra. Angélica Mara de Lima Dias

RESUMO

O presente trabalho apresenta as práticas realizadas dentro do Programa Residência Pedagógica (PRP) do curso de Licenciatura Plena em Geografia, do Centro de Humanidades/CH, da Universidade Estadual da Paraíba, cota 2020/2021. Diante da realidade pandêmica ocasionada pelo vírus da Covid-19 e a necessidade de distanciamento social, as atividades durante o programa foram desenvolvidas, inicialmente, de forma remota através das plataformas digitais. Ao final do ano letivo de 2021, já com a sucessiva diminuição dos casos de infecções, devido ao avanço da vacinação, as atividades seguiram e foram concluídas no modelo híbrido, de acordo com as normas sanitárias estabelecidas. Nesse sentido, a presente pesquisa objetiva analisar e refletir sobre as atividades e práticas desenvolvidas durante o PRP em Geografia no contexto da escola-campo EEEF Antenor Navarro, localizada na cidade de Guarabira/PB, destacando as formações iniciais, as regências realizadas, os projetos desenvolvidos e demais atividades práticas executadas. Para tanto, foi realizado um apanhado do contexto histórico da ciência geográfica e da Geografia, enquanto disciplina no Brasil. Paralelamente, foram trazidas análises sobre os programas de iniciação à docência e sua importância para os cursos de formação docente. A fim de obtermos um embasamento teórico, utilizamos ideias de autores como, Petrone (1993), Tardif (2002), Pessoa (2007), Saviani (2008), Callai (2011), Gurgel e Silva (2016), Lunarti (2020), entre outros. Como resultado, a experiência formativa vivida no PRP nos traz a perspectiva da necessidade da reflexão acerca da importância dos programas de iniciação à docência para a formação inicial de professores, tendo em vista a necessidade de uma maior imersão do licenciando na prática efetiva da sala de aula. Concluímos que o momento de formação proporcionado pelo Programa de Residência Pedagógica foi um período de colocação das teorias aprendidas, em prática. O processo educacional transpassa as nuances teóricas, no sentido de sua complexa teia de relações envolvidas. A relação entre a formação do professor e a sua prática, então, se consolida na *práxis* educativa. É no contexto da instituição escolar que as perspectivas teóricas se consolidam em uma realidade efetiva. O professor da contemporaneidade necessita de uma formação alicerçada em bases concretas que se efetivam no saber e no fazer educacional, ainda mais no ensino de Geografia.

Palavras-Chave: Geografia, Residência Pedagógica, Formação docente.

ABSTRACT

This paper presents the practices carried out within the Pedagogical Residency Program (PRP) of the course of Full Degree in Geography, Humanities Center/CH, Paraíba State University, quota 2020/2021. Given the pandemic reality caused by the Covid-19 virus and the need for social distance, the activities during the program were developed, initially, remotely through digital platforms. At the end of the 2021 school year, with the successive decrease in cases of infection due to the progress of vaccination, the activities continued and were concluded in the hybrid model, according to the established health standards. In this sense, this research aims to analyze and reflect on the activities and practices developed during the PRP in Geography in the context of the school-field EEEF Antenor Navarro, located in the city of Guarabira/PB, highlighting the initial training, the regencies performed, the projects developed and other practical activities performed. To this end, an overview of the historical context of the geographic science and Geography as a discipline in Brazil was conducted. At the same time, an analysis of the initiation to teaching programs and their importance for the teacher education courses was presented. In order to obtain a theoretical basis, we used ideas from authors such as Petrone (1993), Tardif (2002), Pessoa (2007), Saviani (2008), Callai (2011), Gurgel and Silva (2016), Lunarti (2020), among others. As a result, the formative experience lived in the PRP brings us the perspective of the need to reflect on the importance of the initiation to teaching programs for the initial training of teachers, considering the need for a greater immersion of the undergraduate in the effective practice of the classroom. We conclude that the training moment provided by the Pedagogical Residency Program was a period of putting the theories learned into practice. The educational process goes beyond the theoretical nuances, in the sense of the complex web of relationships involved. The relationship between teacher training and practice, then, is consolidated in the educational praxis. It is in the context of the school institution that the theoretical perspectives are consolidated into an effective reality. The contemporary teacher needs a formation based on concrete foundations that are effective in the knowledge and educational practice, especially in the teaching of Geography.

Keywords: Geography, Pedagogical Residency, Teacher Training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Parte frontal da EEEF Antenor Navarro, escola-campo localizada em Guarabira/PB.....	31
Figura 2 –	Aula remota de apresentação do PRP aos educandos das turmas de 6° e 7° anos, de Geografia do ano letivo de 2021 na EEEF Antenor Navarro, Guarabira/PB.....	34
Figura 3 –	Atividades práticas abordando os conceitos da Cartografia, realizadas pelos educandos da turma de Geografia do 6° ano na EEEF Antenor Navarro, Guarabira/PB. utilizando o <i>Google Earth</i> e materiais físicos.....	38
Figura 4 –	Atividades práticas abordando os conceitos da Cartografia, realizadas pelos educandos da turma de Geografia do 6° ano na EEEF Antenor Navarro, Guarabira/PB. utilizando o <i>Google Earth</i> e materiais físicos.....	38
Figura 5 –	Atividades utilizando o site <i>LandscapAR</i> , realizadas pelos educandos do 7° das turmas de Geografia da EEEF Antenor Navarro, Guarabira/PB.....	38
Figura 6 –	Atividades utilizando o site <i>LandscapAR</i> , realizadas pelos educandos do 7° das turmas de Geografia da EEEF Antenor Navarro, Guarabira/PB.....	38
Figura 7 –	Utilização de <i>slides</i> lúdicos durante as regências nas aulas de Geografia da EEEF Antenor Navarro, Guarabira/PB.....	40
Figura 8 –	Primeira visita do PRP em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba à EEEF Antenor Navarro, Guarabira/PB.....	42

Figura 9 –	Regência realizada pelos residentes pedagógicos no primeiro dia de aula presencial de Geografia no regime híbrido, em 2021, com a utilização de <i>emojis</i> na EEEF Antenor Navarro, Guarabira/PB.....	45
Figura 10 –	Apresentação de Maquetes sobre Climogramas na turma de 7º ano de Geografia, durante aula online através do <i>Google Meet</i> , na EEEF Antenor Navarro, Guarabira/PB.....	47
Figura 11 –	Apresentação de maquete sobre Rosa dos Ventos, durante a culminância dos projetos de forma presencial com as turmas de 6º e 7º anos na EEEF Antenor Navarro, Guarabira/PB.....	48
Figura 12 –	Apresentação de um dos jogos digitais do Projeto Geogamificação durante a aula remota de Geografia na turma de 7º ano na EEEF Antenor Navarro, Guarabira/PB.....	49
Figura 13 –	Início do Projeto Nordeste-se! através de aula em alusão às festas juninas com as turmas de 6º e 7º anos na EEEF Antenor Navarro, Guarabira/PB.....	50
Figura 14 –	Oficina <i>online</i> do Projeto Nordeste-se! realizada com as turmas de 7º anos da EEEF Antenor Navarro, Guarabira/PB.....	50
Figura 15 –	Práticas do projeto Nordeste-se! apresentados pelos educandos durante a culminância com as turmas de 6º e 7º anos na EEEF Antenor Navarro, Guarabira/PB.....	51

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1 – Opinião dos educandos das turmas de Geografia dos 6º e 7º participantes das regências realizadas pelos residentes, através das aulas lúdicas de Geografia no ano letivo de 2021, na EEEF Antenor Navarro, Guarabira/PB..... 35
- Gráfico 2 – Situação dos educandos das turmas de Geografia dos 6º e 7º anos a respeito das aulas *online*, remota e presenciais no ano letivo de 2021, na EEEF Antenor Navarro, Guarabira/PB..... 44
- Gráfico 3 – Opinião dos educandos das turmas de Geografia dos 6º e 7º anos sobre a volta às aulas no ano letivo de 2021, na EEEF Antenor Navarro, Guarabira/PB..... 46
- Gráfico 4 – Opinião dos residentes pedagógicos sobre as principais dificuldades vivenciadas durante o PRP, no contexto da prática escolar no EEEF Antenor Navarro, Guarabira/PB..... 54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Nacional de Desenvolvimento.
BNCC	Base Nacional Comum Curricular.
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CCTA	Centro de Comunicação Turismo e Artes.
CNE	Conselho Nacional de Educação.
FORPIBID	Fórum Nacional do PIBID.
PARFOR	Plano Nacional de Formação dos profissionais da Educação.
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação.
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência.
PNE	Pessoa com Necessidades Especiais.
PRP	Programa de Residência Pedagógica.
RENAFOR	Rede Nacional pela Formação dos profissionais da Educação.
UAB	Sistema de Universidade Aberta da Brasil.
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	REFERENCIAL TEÓRICO	16
2.1	ENTRE A GEOGRAFIA ACADÊMICA E A GEOGRAFIA ESCOLAR: SINGULARIDADES E DIALÓGOS	16
2.2	IMPORTÂNCIA DOS PROGRAMAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	23
2.3	O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP) E SUA RELEVÂNCIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA	27
3	METODOLOGIA	29
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES	33
4.1	PRÁTICAS DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP) NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA EEEF ANTENOR NAVARRO, EM GUARABIRA/PB	34
4.1.1	Aplicação das Metodologias ativas nas aulas de Geografia	36
4.1.2	A realidade do Ensino Remoto nas aulas de Geografia	39
4.1.3	A realidade do Ensino Híbrido nas aulas de Geografia	41
4.2	PROJETOS DESENVOLVIDOS NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA DURANTE O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP)	47
4.3	OBSERVAÇÕES RELEVANTES SOBRE O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP) NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA EEEF ANTENOR NAVARRO, EM GUARABIRA/PB	52
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
	REFERÊNCIAS	58
	APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	63
	APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	65

1 INTRODUÇÃO

Ao longo do tempo, a Geografia tanto escolar quanto acadêmica passou por uma série de mudanças e desdobramentos. Durante o percurso da Geografia enquanto disciplina, ocorreram reformas e propostas de modernização, a fim de mudar o conceito e aplicação de metodologias meramente descritivas e mnemônicas e que valorizavam a memorização. No Brasil, a Geografia acadêmica surge posteriormente à Geografia escolar, com a incumbência de formar professores e mudar os rumos do ensino na educação básica.

Reportando ao processo de formação em Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, embora haja carga horária significativa destinada aos estágios supervisionados, em conformidade com o Projeto Político Curricular do curso de Geografia, “ainda são muitas as inseguranças que acometem a rotina dos educandos, fato que, associado ao que é disseminado na sociedade acerca dos desafios a serem superados na educação brasileira, afasta dos licenciandos o desejo de se tornarem professores” (Projeto Pedagógico de Curso PPC, 2016). Para tanto, a superação desse contexto não se resume apenas ao aumento da carga horária das disciplinas de estágio supervisionado, pois o mesmo é uma disciplina curricular que não é capaz de sozinho, solucionar essa divergência. Desse modo, consideramos que as demais cadeiras curriculares do curso de Geografia ofertassem em seus currículos a parte prática em cada área.

Diante disso, destacamos a importância das políticas educacionais para a formação inicial de professores no Brasil e como essas políticas públicas somam para a qualidade da formação superior e da educação básica. Os programas de formação inicial de professores, a exemplo do PIBID e do Programa de Residência Pedagógica são significativos, pois promovem a imersão do licenciando na realidade da escola, promovendo um conhecimento completo da realidade educacional, aliando teoria e prática.

Não se trata, conforme destaca Malysz (2007), dos professores das escolas conveniadas transmitirem aos licenciandos receitas prontas de como lecionar, nem tampouco apresentarem “aulas maravilhosas”, mas representa uma contribuição para as suas inquietações e questionamentos. Nesse contexto, apresentamos a importância dos Programas de Iniciação à Docência, a citar o Programa de Residência Pedagógica (PRP) em Geografia.

O PRP é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e objetiva induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Visa contribuir para a formação qualificada de professores, bem como incentivá-los à inserção na prática docente, fazendo com que os estudantes de licenciatura participem do cotidiano das escolas da educação básica, proporcionando uma experiência metodológica e prática (CAPES, 2020).

Nesse sentido, a formação acadêmica inicial qualificada do licenciando apresenta um caráter significativo de modo que, futuramente, o professor obtenha conhecimento necessário para atuar na educação básica. Compreendendo que as metodologias tradicionais já não são capazes de acompanhar as mudanças da sociedade, principalmente no pós-pandemia, é possível que o futuro professor desenvolva um ensino relevante ao educando.

Nessa perspectiva, Ferreira e Arruda (2020) apontam que o ensino de Geografia na contemporaneidade precisa ser algo dinâmico, porque a Geografia é a expressão das experiências dos seres humanos no espaço. Assim, é preciso que este conhecimento seja construído em sala de aula, com os educandos, dando significados ao mesmo, para criar uma relação do conteúdo com a sua realidade. O desafio do ensino no século XXI é fazer com que o educando se interesse em aprender-fazendo e, para que aconteça esta aprendizagem, é necessário que o professor de Geografia inove e proponha situações de aprendizagem que os envolva e os leve a desenvolver as suas potencialidades (FERREIRA E ARRUDA, 2020).

Dessa maneira, a presente pesquisa foi desenvolvida durante o PRP, na qualidade de residente bolsista, no curso de Geografia do Centro de Humanidades da UEPB, Campus III, com duração de quatro semestres (2020.1, 2020.2, 2021.1 e 2021.2), na unidade escolar Escola Estadual de Ensino Fundamental (EEEF) Antenor Navarro, em Guarabira/PB.

Nessa vertente, o presente trabalho está dividido em quatro capítulos, além da introdução, temos também: O segundo capítulo trará uma análise bibliográfica no que diz respeito às perspectivas sobre o ensino de Geografia na atualidade, bem como a importância da formação inicial de professores, fazendo um paralelo com a qualidade na educação nas escolas básicas. Atrelado a isso, surge à necessidade de uma discussão acerca das políticas públicas de formação inicial de professores e

da importância dos programas de iniciação à docência, tendo como objeto de nossa pesquisa a análise do PRP, como essencial à formação docente qualificada.

Assumindo uma perspectiva analítica, advinda da prática e participação no campo de estudo, objetivamos, no terceiro capítulo, descrever as ações metodológicas ensejadas nas aulas de Geografia durante as regências. Em vias de dissertar sobre a experiência obtida ao longo do PRP, no quarto capítulo, discorreremos sobre a inserção das metodologias ativas, como caminho para tornar o ensino-aprendizagem muito mais instigador e dinâmico. Para tanto, foram desenvolvidos pelos residentes, projetos pedagógicos durante o ano letivo de 2021. Logo, tais estratégias metodológicas teceram resultados que serão expostos e discutidos na presente pesquisa.

Em sua metodologia, esta pesquisa apresenta caráter qualitativo, emprega ao método dialético, que segundo Pereira, *et al* (2018, p.28) penetra o mundo dos fenômenos, através de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade. Dessa forma, a presente pesquisa faz uma reflexão sobre as experiências vivenciadas ao longo do PRP, no que diz respeito aos desafios da sala de aula na rede pública de ensino do estado da Paraíba, enfatizando sua importância para a formação inicial no curso de Licenciatura Plena em Geografia, no intuito de melhorar a preparação do licenciando para a realidade escolar e sua atuação na mesma. Objetivamos descrever os resultados tanto das contribuições do PRP para a formação inicial, quanto na sua atuação de forma benéfica aos educandos das escolas parceiras do projeto.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Partindo das revisões bibliográficas, faremos uma descrição histórica acerca da Geografia escolar e da geografia científica tendo em vista seu desenvolvimento ao longo dos períodos históricos do Brasil. Nessa perspectiva, aliaremos a formação docente e o ensino de Geografia, tendo em vista a importância dos programas educacionais e políticas públicas de iniciação a docência na contemporaneidade.

2.1 ENTRE A GEOGRAFIA ACADÊMICA E A GEOGRAFIA ESCOLAR: SINGULARIDADES E DIALÓGOS

A presente revisão literária aborda o contexto referente à ciência geográfica em sua aplicação no ensino superior, intrinsecamente na formação inicial de professores, em paralelo à Geografia ensinada nas escolas (a disciplina de Geografia). Suas relações aconteceram de forma destoante, visto que, ao contrário do que podemos pensar, a Geografia, enquanto disciplina escolar, tem um caráter de autonomia ao longo de seu desenvolvimento e sua institucionalização. Compreender a relação entre ambas, trará as abstrações para desenvolvermos esta pesquisa de forma mais profunda e contextualizada.

Segundo Santos (2011),

A Geografia enquanto ciência foi instituída para atender as necessidades das nações imperialistas do século XIX, mas no desenrolar da história, a mesma ganhou status de disciplina escolar assumindo no final do século XX uma conotação crítica social tendo todo um arcabouço direcionado para a disseminação desse entendimento de educação voltado para a transformação social (SANTOS, 2011, p.03).

Discorrendo as nuances do processo histórico da Geografia, a entendemos que, enquanto ciência, a mesma surge em meio às relações de poder entre as nações imperialistas do século XIX, na Alemanha, com Friedrich Ratzel e a escola determinista, como instrumento de conhecimento territorial, dando ênfase ao sistema capitalista e a conquista de novas terras. Como afirma Yves Lacoste em sua obra “A Geografia – Isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra, ” [...] a articulação dos conhecimentos relativos ao espaço, que é a Geografia, é um saber estratégico, um poder” (LACOSTE, 1929, p.23).

No Brasil, a institucionalização da Geografia, enquanto ciência, foi tardia. Sua gênese se deu pela necessidade de cursos superiores de formação de professores de Geografia. Tornou-se uma ciência anos mais tarde porque chegou à universidade com a incumbência de formar professores para lecioná-la (VLACH, 2001, p.01-02).

No entanto, anterior ao estabelecimento da Geografia científica no Brasil, a disciplina de Geografia já era lecionada nas escolas, fato que, ao longo da história, foi tomando diferentes nuances de acordo com o período e aos diversos fatores internos e externos.

Como aponta Pessoa (2007):

Coube aos padres da Companhia de Jesus o título de primogênitos na introdução da educação escolar em terras brasileiras. Foram eles que por volta da primeira metade do século XVI organizaram um “sistema escolar”, fundando instituições dirigidas para este objetivo. Por volta de 1599, os Jesuítas sancionaram o plano de estudos da Companhia de Jesus, mais conhecido como Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu. A partir da institucionalização dessa lei os colégios presentes em território brasileiro passavam a ser regidos pelas regras de organização e funcionamento presentes no Ratio Studiorum (PESSOA, 2007, p. 32).

Durante o período em que os jesuítas estiveram à frente do ensino nas escolas brasileiras, a Geografia não foi considerada uma disciplina autônoma, não obtinha relevância e era uma disciplina secundária. Outra questão era que a Geografia ensinada pelos jesuítas era internacionalista, não enfocava a Geografia do território brasileiro, mas sim, a europeia.

No século XIX, surge um importante influenciador na Geografia escolar durante mais de meio século a “*Chorographia Brasílica*” de Manuel Aires de Casal.

Por volta do século XIX, mais especificamente em 1817 foi editado pela Imprensa Régia, localizada no Rio de Janeiro, um dos primeiros compêndios que ao longo de sua existência deteve um notável prestígio e uma forte influência sobre os professores de Geografia, a *Chorographia Brasílica*, de autoria do Padre Manuel Aires de Casal (PESSOA, 2007, p. 34).

A *Chorographia Brasílica* teve forte influência no desenvolvimento da Geografia escolar no Brasil, tanto que fez parte de um processo de resistência para a implementação da modernização da Geografia. Tratava-se de um modelo de descrição, de nomenclaturas, de um exercício fastidioso e mnemônico que não contemplava a complexidade da Geografia, mas a reduzia ao mero processo descritivo.

No Brasil Império houve um fator relevante para a Geografia escolar, tendo em vista, que foi nesse período e a partir da criação do Imperial Colégio Pedro II, em

1837, no rio de Janeiro, que a Geografia fez parte do currículo de disciplinas dessa instituição escolar, que era um modelo de escola a ser seguido pelas demais instituições do país. Como confirma Rocha (2014, p. 16), o Colégio Pedro II, que recebera, desde a sua fundação, o “status” de escola-padrão, seria alvo da atenção especial do poder central. Esse fator conferiu importância na instituição da Geografia enquanto disciplina escolar autônoma.

As décadas de 1930 e 1940 foram marcadas pelas reformas da nova Geografia, a unificação de um sistema de ensino nacional, antes fragmentado entre os estados, além de uma metodologia de ensino que focasse no território nacional, ainda sobre a influência do nacionalismo patriótico. Um grande precursor da Nova Escola no Brasil foi Delgado de Carvalho, que trouxe a ideia da renovação escolar da Geografia, tecendo críticas à Geografia descritiva da época, à pouca carga horária destinada à disciplina, bem como, à baixa qualidade dos livros didáticos e dos conteúdos da disciplina de Geografia e ainda à metodologia que valorizava apenas a memorização.

Albuquerque (2011, p. 42) aponta que, “quando da chegada desse autor ao Brasil não existiam cursos destinados à formação de professores de Geografia. Diante desse quadro, tanto os professores quanto os autores de livros didáticos não tinham formação específica: lecionava essa disciplina qualquer pessoa que tivesse afeição para com o temário e uma boa memória para armazenar a ordem de respostas dos seus alunos”.

No entanto, devido a ainda não existência de cursos de formação de professores de Geografia e da maioria desses profissionais que lecionavam aulas de Geografia, não serem professores, mas pertencentes a outras classes, além, de em sua grande maioria permanecerem com o pensamento da Geografia tradicional, os novos modelos de ensino enfrentaram barreiras para se firmarem.

Realmente, Geografia era “feudo” do bacharel em Direito ou do cidadão curioso que gostava de “pedras” e que pensava em formar museus de curiosidade da Terra, inclusive porque gostava de olhar os astros. Assim, na primeira série do ginásio estudava-se cosmografia: o que é planeta, o sistema solar etc. O conjunto do corpo docente desse período não era bem formado, mas havia excelentes professores autodidatas. Apenas eles constituíam as exceções. Mas as coisas não devem funcionar à base de exceções, mas sim de regras (PETRONE, 1993, p.13).

Nesse sentido, Delgado de Carvalho trouxe propostas que pretendiam modernizar o ensino de Geografia e superar as divergências encontradas. Nessa perspectiva, empenhou-se na difusão da Geografia moderna e trouxe em seu

Methodologia do Ensino Geographico uma preocupação sistemática com conteúdos e métodos a serem abordados. Assim, dedicou um capítulo a cada um dos níveis de ensino, de maneira que pudesse fazer sugestões efetivas para cada um deles. Resumidamente, para o ensino em geral propunha que este iniciasse sempre pelos tópicos próximos à realidade dos alunos e que tivessem como fundamento a Geografia moderna (ALBUQUERQUE, 2011, p. 45).

O autor supracitado também traz a perspectiva renovadora quanto aos livros didáticos. Sobre isso, Albuquerque (2011, p. 46) destaca que: “aqui se encontra uma das maiores contribuições desse autor para a Geografia brasileira, visto que, desde então, os livros didáticos abandonaram uma abordagem por Estados e adotaram a perspectiva regional”.

Delgado de Carvalho sofreu inúmeras divergências na aceitação de suas perspectivas renovadoras da Geografia na época, tendo em vista que suas propostas não foram aceitas como um todo, mas em parte. Para tanto, contribuiu significativamente trazendo suas ideias em que estabelece uma relação entre a Geografia científica e a Geografia escolar. “Ele compreendia essa última como a dimensão prática da primeira. De modo que consegue adotar uma abordagem da ciência de referência, sem deixar de considerar inclusive os saberes dos alunos da escola secundária. Constituindo, assim, uma produção que tinha cunho científico, porém também considerava as condições pré-estabelecidas para os alunos” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 46).

Nesta perspectiva, é que os cursos de formação de professores surgem no Brasil no século XX.

Foi através do decreto n.º 19.851, instituído em 11 de abril de 1931, que o então ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos deu um novo aspecto ao ensino de nível superior no Brasil, com a admissão do sistema universitário. Por intermédio do decreto acima, surgiram as Faculdades de Filosofias, Ciências e Letras, que passou naquele momento a instituir no seu espaço acadêmico o curso de Geografia, em conjunto com vários outros. Foi no Estado de São Paulo que surgiu o primeiro estabelecimento universitário sob o patrocínio do novo decreto, a Universidade de São Paulo – USP, em 1934, em 1935 igualmente seria criada no Estado do Rio de Janeiro a Universidade do Distrito Federal, que em 1938 passa a se chamar Universidade do Brasil e atualmente Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ (PESSOA, 2007, p. 55).

O surgimento dos cursos profissionalizantes de magistério pretendia unificar e tornar o ensino secundário pautado nas ideias científicas. Através das bases epistemológicas, aliar o ensino e a pesquisa científica, o que proporcionou mais um

momento de renovação das disciplinas. Inicialmente a Geografia aparece unificada com a história, formando as ciências sociais. Nesse contexto, os professores de Geografia passam então pelos cursos direcionados à sua área de ensino e a Geografia vai deixando de ser ensinada por outros profissionais e professores autodidatas. Pessoa (2007), destaca o surgimento da AGB (Associação de Geógrafos Brasileiros), em 1934 como muito importante, na divulgação das pesquisas científicas em seus relatórios e na então difusão das novas metodologias de ensino de Geografia.

Um fator importante é que os cursos de magistério pretendiam passar aos professores os novos modelos de ensino, pautados em uma maior interligação dos conceitos, tornando a Geografia muito mais interessante, fator que foi dificultado pelo fato das poucas universidades no Brasil, de uma minoria de professores que tinham passado por esses cursos e, mesmo que passassem, ainda permaneciam praticando a mesma Geografia de Aires de Casal, fato que desvalorizou tanto a Geografia, quanto os professores.

Outra reforma muito importante a se destacar foi a reforma Capanema. Gustavo Capanema, ministro da educação e saúde pública (MESP), instituiu a Universidade do Brasil, que serviu de modelo para as futuras instituições de ensino superior no país (CAMPELO, 2017, p. 2).

Mais à frente, guiado pelas ideias de Saviani (2008), Campelo frisa:

Os decretos, em forma e conteúdo, evidenciam a ideologia do Estado Novo sobre a política educacional: centralizada, dogmática, rígida, elitista, vinda de cima para baixo sem respeitar a opinião pública e a visão de intelectuais/educadores. Além disso, um aspecto fundamental destacado por Saviani (2008) é o caráter dualista da reforma que separava o ensino secundário do ensino profissional. O primeiro, “destinado às elites condutoras”; o segundo, “destinado ao povo conduzido” (SAVIANI, 2008. p.269 apud CAMPELO, 2017, p. 2).

Apesar dos avanços alcançados pela Geografia escolar no Brasil, o seu ensino ainda estava dividido em segmentos, com uma postura metodológica e conceitual tradicional. A Geografia ensinada ainda conservava os preceitos da memorização, da exaltação à pátria, da descrição das paisagens, caracterizando o espaço, a ação do ser humano e a economia como elementos desarticulados, sem nenhuma preocupação em relacioná-los (PESSOA, 2017, p. 60).

Foi a partir do final da década de 60 e início da década de 70 que novas roupagens e pensamentos críticos sobre a Geografia vão surgindo com mais força, saindo de um cenário internacional e culminando nas discussões em território

brasileiro. Segundo Campos (2012, p. 1), (...) a Geografia Crítica (ou Geografia Radical), corrente ideológica marxista que priorizou as macroanálises e os grandes espaços geográficos em seus estudos e produções, estando no centro da preferência e da formação dos geógrafos brasileiros a partir, sobretudo, dos anos 1980, muito somou para transformar ideologicamente a Geografia nacional.

A Geografia crítica rompe com a velha Geografia descritiva que, apesar das revoluções e reformas, permanecia igual. Agora, em detrimento de tantas questões sociais e políticas que perpassam a sociedade, as discussões se afloram e as Geografia(as) crítica(as) e radical(is) se intensificam.

Após surgir no Brasil, nos anos 1970, a Geografia crítica tornou-se o veículo mais usado pelos geógrafos daqui para explicar o processo de produção espacial, influenciados pelo seu alastramento no exterior quando David Harvey lança *A justiça social e a cidade*, livro que se torna o “rito de passagem” da Geografia Teórica e Quantitativa, ou Geografia Pragmática, de influência positivista, para a Geografia Crítica ou Radical, de influência marxista. E, assim, um movimento de renovação foi deflagrado (CAMPOS, 2012, p. 2).

No ensino, essa concepção pretendia romper com a fragmentação clássica dos saberes geográficos, através do método de análise e interpretação do mundo real, seguindo uma abordagem integrada dos conteúdos; estudando o espaço a partir da sua inter-relação com as ações antrópicas e/ou naturais (GURGEL e SILVA, 2016, p.06). Nesse contexto, a Geografia escolar foi importante para a disseminação da Geografia crítica, como ressalta Pessoa (2007):

Diante do exposto, podemos afirmar que o início da(s) Geografia(s) crítica(s) no grau superior de ensino, em sua grande maioria, deveu-se ao encontro ou diálogo de alguns docentes de nível médio motivados pelo pensamento político, ideológico e filosófico crítico, com poucos professores da academia que, da mesma forma, se encontravam contrariados com toda aquela conjuntura social, política e econômica de controle, tirania, repressão e censura que se fazia vigente na segunda metade da década de 1960 e no decorrer dos anos de 1970 no Brasil. Podemos recordar que no interior das próprias universidades, no transcurso desse período, nem ao menos era permitido falar em Geografia política quanto mais em temas polêmicos como subdesenvolvimento, injustiça social, reforma agrária entre outros. (PESSOA, 2007, p. 73).

Posteriormente, com a ida dos professores de ensino médio para lecionar nas universidades, juntamente com os professores da educação básica, a Geografia crítica se firmou, dando origem às primeiras pesquisas científicas de trabalhos de caráter crítico.

Na perspectiva da Geografia enquanto disciplina na contemporaneidade, os currículos que orientam as ações metodológicas da Geografia escolar são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Oliveira Júnior, destaca que:

Nesse documento, os conteúdos, principalmente para o ensino fundamental são voltados para a geografia humanista de base fenomenológica. Nesse, o conceito de Lugar como espaço vivido é evidenciado devido a própria história da geografia humanista, que enalteceu esse conceito em sua consolidação. O documento afirma que nos últimos anos a produção acadêmica da geografia tem se preocupado em considerar aspectos subjetivos e singulares em relação ao vínculo do homem como sociedade e natureza. Por essa questão, a análise do espaço geográfico deve se dá de forma plural, devido a várias concepções que surgem a partir de diversas culturas na qual cada indivíduo está posto (OLIVEIRA JÚNIOR, 2019, p. 29).

O mesmo autor ainda frisa que, atualmente pode-se perceber uma defesa ferrenha por parte dos pesquisadores em ensino de geografia em relação a perspectiva do conceito de Lugar nos estudos geográficos na escola. Muitos propagam a ideia de sempre trabalhar os fenômenos que ocorrem no espaço geográfico primeiramente através da realidade local para posteriormente partir para uma escala global (OLIVEIRA JÚNIOR, 2019, p. 29).

Nesse sentido, a geografia humanística vem trazer a perspectiva do educando e seu meio de vivencia, destacando a relação entre os conteúdos estudados e a realidade do indivíduo, proporcionando assim, uma ligação do global com o local. Como meio em que se objetiva trabalhar a subjetividade do educando e sua relação com o espaço vivido, bem como, colocar o aluno no centro da aprendizagem. Nessa perspectiva, as metodologias ativas são consideradas importantes para proporcionar um ensino significativo, onde o aluno passa de mero receptor para construtor de sua aprendizagem.

Contudo, entendemos que, no Brasil, a disciplina de Geografia se desenvolveu de forma autônoma à ciência geográfica, dada a necessidade de formação de professores. Ao longo da maior parte de sua história, enquanto disciplina, a Geografia era meramente descritiva, o que, em parte, pode ser compreendida pela sua falta de criticidade e bases científicas nacionais.

2.2 IMPORTÂNCIA DOS PROGRAMAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A fim de melhorar a qualidade na formação inicial docente, destacamos a importância das políticas educacionais como meios para instituir melhorias de superação desse contexto bívio entre teoria e prática. Trazemos então, à tona, a importância dos programas de iniciação à docência como extremamente importantes no processo formativo dos licenciandos em Geografia.

As políticas públicas de formação inicial de professores foram temas centrais nas últimas décadas. Com o objetivo de melhorar a qualidade da educação das escolas básicas, seguindo os Planos de Desenvolvimento da Educação, a exemplo do PDE, a relação entre união, estados e municípios teve que ser reforçada. Nesse sentido, tanto a formação continuada de professores quanto a formação inicial foram palco de investimentos para a garantia da qualidade da educação.

Como ressalta Anadon e Gonçalves (2018, p. 03), “nessa perspectiva, o Decreto nº 6755/2009 atribuiu à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, a responsabilidade de coordenar as ações da formação dos docentes da Educação Básica. Desde então, a CAPES e o Ministério da Educação estimularam a formação inicial e continuada através de cursos de extensão, aperfeiçoamento, especialização e graduação através do Plano Nacional de Formação de Professores - PARFOR, da Rede Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - RENAFOR e pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB”. Guiados pelo discurso de que os professores têm um maior peso nos resultados educacionais e, tendo a formação inicial como principal fator na qualidade da educação, foram feitos diversos investimentos nesse sentido.

O ano de 2017 foi marcado pela apresentação dos novos investimentos na formação de professores, entre eles a continuidade do PIBID e a instituição do novo PRP. Sobre isso, Anadon e Gonçalves (2018), aponta que:

Nesse momento, a Residência Pedagógica foi apresentada como alternativa de modernização do PIBID. Tratava-se também de um programa que tinha como premissa a parceria entre as instituições de Ensino Superior e as redes públicas de ensino. O lançamento da Residência Pedagógica como um Programa substitutivo do PIBID gerou um movimento nacional de resistência liderado pelo FORPIBID - Fórum Nacional do PIBID. Os professores e professoras, coordenadores e coordenadoras e estudantes de todas as regiões do país que concluíam, naquele momento, as atividades do último Edital PIBID, reivindicavam a manutenção do Programa.

Organizados, o grupo defendia os resultados obtidos em dez anos de PIBID e os impactos registrados entre os licenciados na última década. Diante do movimento, o governo federal recuou. A manutenção do PIBID foi garantida, mas não sem as restrições de um novo formato (ANADON e GONÇALVES, 2018, p.06).

Mais à frente o autor supracitado ainda afirma que:

A pressão resultou em uma reconfiguração da Residência Pedagógica e na manutenção do PIBID, mas, com restrições em relação ao último edital. Os Editais nº06/2018 e nº7/2018 que instituem respectivamente a RP e o PIBID, são anunciados como potentes indutores de currículos específicos. Nesse sentido, defende-se nesse trabalho, que ambos os Programas, incidem sobre a noção de conhecimento válido, sobre o ensinar e o aprender nos cursos de formação de professores e, conseqüentemente, sobre o ser e o fazer docente no Ensino Superior (ANADON e GONÇALVES, 2018, p.07-08).

O PRP, segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2020), é um programa que faz parte de uma política pública educacional amparada pela Lei nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992, e pelo Decreto nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017, pelo Decreto 8.752, de 09 de maio de 2016, pela Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015, da Portaria Capes nº 38 de 28 de fevereiro de 2018.

Neste contexto, o PRP busca incentivar o processo criativo dos discentes em relação às formas de abordagem de conteúdo, partindo de uma relação dialogada entre o Coordenador de área – Professor Supervisor – Professor Preceptor – Bolsista da RP, de modo que o licenciando possa ter uma autonomia na proposição de atividades que visem melhorar o ensino de Geografia. Assim, o PRP contribui para a inserção de estudantes da licenciatura na realidade escolar, entendendo a grande importância de intervenção nas escolas públicas das cidades receptoras do subprojeto, além de promover a sua melhor qualificação. Seus objetivos são:

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). (CAPES, 2018).

O PIBID e o PRP configuram um cenário que resultou das discussões sobre a qualidade da formação dos licenciandos, sob a ótica da teorização dos conteúdos universitários e da importância da inserção desses formandos à prática, como meio efetivo de aumento qualitativo educacional, tanto no âmbito acadêmico, quanto na realidade da escola básica.

Nesse sentido, partindo das discussões históricas acerca do desenvolvimento da Geografia, reportamos à formação de professores e como estes atuaram na escola enquanto docentes. Nessa perspectiva, Callai (2011), faz uma análise sobre a formação de professores e a Geografia escolar a partir das ideias de Cavalcanti (2008):

“...Pode-se ressaltar que a Geografia escolar é o específico da ciência geográfica. Mas, que se constitui a partir de um conjunto de fatores que passam pelo estabelecimento sustentado no trabalho a partir de elementos significativos. Estes permitem estabelecer e consolidar as raízes daquilo que se convencionou como Geografia escolar. Estes elementos são dados pelo coletivo dos professores no seu trabalho profissional e nas relações estabelecidas a partir dele. Mas, também nas crenças adquiridas ao longo da formação docente...Enfim, nos embates de poder dentro e fora da escola, considerando o seu contexto” (CALLAI, 2011, p. 03).

Por muito tempo a disciplina de Geografia foi ensinada no Brasil, sem, portanto, o professor ter uma formação específica para a área, sem bases científicas. A Geografia se constituiu em um campo de reprodução de modelos exteriores e grande parte de sua trajetória, enquanto disciplina, foi configurada em mera descrição das paisagens, subordinada aos interesses do estado, da burguesia e ainda, por muito tempo, era ensinada nas escolas com um aspecto de controle e reprodução do nacionalismo patriótico. A ciência geográfica, no entanto, só chegou mais adiante pela necessidade de formação desses professores, já no século XX.

O que podemos constatar no cenário atual é o reflexo dessa Geografia descritiva que, por muito tempo, fez parte de sua metodologia e que ainda hoje influencia na prática de professores que a reproduzem em suas salas de aula. No campo de nossa pesquisa destacamos como a formação inicial de professores é imprescindível para que haja uma melhoria na qualidade de ensino nas escolas básicas.

Cavalcanti (2008) aponta que a Geografia escolar não se identifica com a Geografia acadêmica, embora seja esta a fonte básica de sua legitimidade, o que remonta a discussões profundas sobre teoria e prática no processo de formação inicial docente. Marques (2017) contribui com o pensamento da autora supracitada:

(...) “mesmo reconhecendo a importância de um debate que agregue complexidade à formação de professores, é possível identificar que este processo é perpassado por contradições que nos colocam diante de várias problematizações. Primeiramente, é indispensável não perder de vista que a formação docente, mesmo sendo diferenciada, não pode desvincular o professor do mundo do trabalho. Ao mesmo tempo em que identificamos avanços nas propostas como a do professor-pesquisador e reflexivo, reconhecemos que os problemas da educação não se limitam a uma possível “falta de reflexão” por parte dos professores. Muitos dos problemas apontados como derivados da estrutura educacional do país não estão necessariamente vinculados a este campo” (MARQUES, 2017, p.03).

Neste contexto, muito se discute sobre a dicotomia da ciência geográfica aprendida pelos licenciandos e a realidade da sala de aula em si. Compreende-se que a teoria aprendida na universidade durante o curso de licenciatura em Geografia é essencial, contando com as disciplinas práticas de estágio, que compreendem um processo formativo importante. Segundo Pimenta e Lima (2006, p. 06), [...] o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Porém, ainda existe a necessidade de novas reflexões nesse quesito das práticas na sala de aula, ainda durante a formação.

Os estágios, como já mencionados, são essenciais, porém, ainda deixam lacunas enquanto ao conhecimento da realidade da escola, esse fato é considerado visto que o estágio é uma disciplina específica, desse modo, sozinho, não compreende a prática por si só, necessita que as outras disciplinas também incluam em seus currículos a parte prática para cada área. Tardif (2002), aponta essa perspectiva quando afirma que:

A complexidade de variáveis presentes no cotidiano da escola revela que não basta ao professor possuir apenas conhecimentos científicos para transmitir aos alunos. É preciso uma série de outras competências relacionadas à didática do saber ensinar, uma vez que “o saber transmitido não possui, em si mesmo, nenhum valor formador: somente a atividade de transmissão lhe confere esse valor”. (TARDIF, 2002, p. 44).

Nessa perspectiva, é notória a importância que a prática da sala de aula exerce na formação inicial do professor. A teoria apenas fundamenta uma série de processos que são necessários para que o docente consiga de fato exercer sua

profissão no campo escolar. É nesse laboratório prático que o mesmo compreenderá a dinamicidade do processo educativo. Os programas Institucionais, nesse sentido, promovem uma considerável melhora na qualidade formativa do licenciado, visto seu caráter dinâmico, em que alia formação científica e prática escolar.

Contudo, conferimos que os programas de iniciação a docência compreendem uma importância significativa nos currículos da formação de professores, como base para a melhoria da educação básica. Para tanto, partia-se do discurso da falta de qualificação docente, que já não acompanhava as demandas educacionais da atualidade.

2.3 O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP) E SUA RELEVÂNCIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

A formação docente qualificada é essencial para a qualidade no ensino nas instituições escolares. Essa formação se dá de forma mais fidedigna através da inserção do formando na realidade escolar, de forma efetiva. Durante essa imersão do acadêmico na prática pedagógica, a participação efetiva se dá através de sua participação ativa, de modo a intervir e a desenvolver a ação pedagógica. (BARBOSA, *et al*, 2022).

Na perspectiva da relação teoria e prática Barbosa, *et al* (2021, p. 03), afirmam que tendo em vista a formação de licenciandos, que estão carregados de uma bagagem teórica do processo de ensino-aprendizagem, dos conhecimentos científicos de sua área de atuação, de leituras e aportes metodológicos, dentre tantos outros conhecimentos adquiridos durante a primeira metade do curso de graduação, a prática é o limiar do processo de conhecimento da realidade, que tanto foi estudada.

Partindo das anteriores constatações teóricas que abordaram a perspectivas das políticas educacionais a exemplo do PIBID e do PRP, adentramos agora às descrições práticas da presente pesquisa. Diante da visão que estabelecemos, partindo do interior do campo de estudo analisado, ensejamos a descrição das experiências práticas realizadas durante o PRP cota 2020/2021 na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), desenvolvidos no Curso de Licenciatura Plena em Geografia do Centro de Humanidades, CH/Campus III – Guarabira/PB. Destacamos

que a maior parte das atividades realizadas no PRP, decorreram de forma remota, em função da necessidade de isolamento social, devido à pandemia da Covid-19, o Coronavírus. Outra parte se configurou no sistema de ensino híbrido, de acordo com as normas estabelecidas.

Para a constituição do PRP a UEPB participou de um edital público elaborado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o edital nº1/2020. Com a seleção da instituição, foram divididas as áreas de formação dos núcleos. Cabe aqui salientar que o referido edital fez uma distinção entre subprojetos de “Áreas prioritárias” e “Áreas gerais”, isso se refletiu no processo de formação dos núcleos e distribuição de bolsas. No caso da Geografia, esta ficou classificada enquanto “área geral”.

O núcleo do PRP de Geografia da UEPB – Campus III é composto por nove residentes, sendo uma voluntária, uma professora coordenadora, um professor auxiliar e uma professora preceptora. O primeiro módulo do programa, referente ao momento de formação teórico-metodológica e contato com as práticas iniciais da sala de aula, se estendeu entre os meses de outubro, novembro e dezembro de 2020 e janeiro, fevereiro e março de 2021, realizado remotamente, através das plataformas digitais *Google Meet*, *Google Classroom* e *WhatsApp* na Escola Estadual de Ensino Fundamental (EEEF) Antenor Navarro, escola-campo onde as atividades foram desenvolvidas.

3 METODOLOGIA

Tendo em vista a abordagem utilizada, a presente pesquisa tem caráter qualitativo, tendo como fundamentação o método dialético. Segundo Pereira, *et al* (2018, p.28) o método dialético (...) empregado em pesquisa qualitativa, considera que os fatos não podem ser considerados fora de um contexto social; as contradições se transcendem dando origem a novas contradições que requerem soluções.

Os procedimentos adotados partiram, inicialmente, da revisão bibliográfica, quando foram tomadas as bases para a realização da pesquisa. Trata-se do primeiro passo em qualquer tipo de pesquisa científica, para revisar a literatura existente e não redundar o tema de estudo ou experimentação (MACEDO, 1994, p.13).

Este estudo foi realizado durante o PRP no curso de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, contando com nove residentes pedagógicos (sendo oito bolsistas e uma residente voluntária), bem como a coordenadora geral, o professor auxiliar e a professora preceptora da escola- campo.

O PRP em Geografia, cota 2020/2022, foi dividido em três módulos.

O módulo I do PRP permitiu compreender os aspectos teóricos e práticos dos processos sistemáticos, metodológicos e políticos educacionais da escola observada. Através de encontros semanais com os professores coordenadores e a preceptora, ocorreram discussões de textos sobre o ensino de Geografia, aspectos relevantes sobre a BNCC e seus reflexos na condução da educação básica.

Ainda nesse momento de iniciação ao PRP, tivemos o contato com a sala de aula, através das turmas da professora preceptora, por meio das plataformas digitais. Os residentes foram apresentados ao gestor da escola-campo, estabelecendo uma ligação entre a academia e a escola básica, nesse *locus* de conhecimento baseado na *praxis*.

A partir do segundo módulo, já munidos da base teórica metodológica e contato inicial entre a universidade e a escola, iniciamos o desenvolvimento prático e concreto das regências na educação básica. Esse foi um período de desenvolvimento das metodologias de ensino de forma remota, visto que as escolas ainda estavam sob o regime de aulas *online* devido à pandemia da Covid-19.

Durante o segundo módulo foram desenvolvidas atividades de planejamentos regência, projetos pedagógicos envolvendo as metodologias ativas através das

ferramentas digitais (jogos, uso de aplicativos e *sites* educativos, slides dinâmicos e animados, vídeos), bem como a construção de atividades escritas impressas e outras através do *Google Forms*. As atividades físicas eram impressas na escola e entregues pessoalmente aos educandos ou enviadas nos grupos de *WhatsApp* das respectivas turmas. Tais atividades eram registradas na plataforma digital (Sistema Saber) do Governo do Estado da Paraíba.

Durante o terceiro módulo continuamos nas atividades de regência e pudemos conhecer, de forma presencial, a instituição a qual realizamos as atividades, a EEEF Antenor Navarro, quando se iniciou o regime híbrido. Paralelamente, participamos de eventos, formações e congressos científicos que vieram a enriquecer a nossa formação.

A escola onde foram realizadas as observações e práticas durante o programa foi a Escola Estadual Antenor Navarro, localizada na Rua Prefeito Manoel Lordão, no centro da cidade de Guarabira/PB, pertencente à 2º regional de ensino do estado da Paraíba. A instituição foi fundada em 09 de março de 1933 e, no ano de 2019, passou por uma reforma e ampliação de seu prédio.

Segundo o Programa de Extensão do curso de graduação em Turismo, do Centro de Comunicação e Artes (CCTA), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), o Paraíba Criativa, a EEEF Antenor Navarro, foi criada através do Decreto nº 369. O nome homenageia importante figura paraibana, falecida em 26 de abril de 1932, vítima de acidente aéreo na Bahia, quando investido no governo da Paraíba viajava ao Rio de Janeiro, capital do país, com a finalidade de angariar recursos para combater a seca nas regiões semiáridas da Paraíba. Foi construída na gestão do prefeito José Tertuliano Ferreira de Melo (1932-1935). Atualmente está sob a direção do gestor escolar Rozil da Silva Gomes.

Segundo o Censo Escolar (2020), o prédio do colégio Antenor Navarro, após a recente ampliação, conta com sete salas de aula, dependências de acessibilidade, biblioteca, cozinha, laboratório de informática, sala de leitura, quadra de esportes, auditório, sala da diretoria, sala dos professores, sala do zelador, recreio coberto com arquibancada, bateria de banheiros masculino/feminino para PNE e rampa de acessibilidade para PNE. No ano de 2020, a escola contou com turmas de 6º a 9º ano do ensino regular com 504 matrículas. Já em 2021, as turmas de 6º a 9º anos do ensino regular, contavam com 544 educandos matriculados. Quanto ao quadro de professores para o ano letivo de 2021, a escola possui 25 professores, sendo

dois para a disciplina de Geografia e 98% são professores efetivados pelo governo do estado da Paraíba.

Figura 1 – Parte frontal da EEEF Antenor Navarro, escola-campo localizada em Guarabira/PB.



Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

As atividades durante o PRP ocorreram inicialmente no ensino fundamental anos finais nas turmas de Geografia do 6° ao 9° ano. Após o início do ano letivo de 2021, passamos a acompanhar as turmas de Geografia do 6° e 7° anos, com a orientação e supervisão da professora preceptora.

Desse modo, a pesquisa se desenvolveu de forma prática no âmbito da sala de aula. Através de observações durante as aulas da preceptora, da realização de regências, (anteriores a estas, os planejamentos), realização de atividades teóricas e práticas, projetos e desenvolvimento de metodologias ativas, foi possível o contato direto com a realidade escolar.

Durante os primeiros meses as atividades aconteceram de forma *online*, devido à necessidade de isolamento social, causada pela pandemia da COVID-19. Estas foram desenvolvidas através das plataformas digitais do *Google Meet* e *WhatsApp*, entre outras, que estavam dentro das possibilidades de ferramentas para a continuação do ensino. Desse modo, apenas uma pequena parte dos educandos acompanhava as aulas remotas, muitos deles pela falta de acesso às ferramentas eletrônicas necessárias. A outra parte majoritária de educandos tinha acesso às

atividades impressas, que eram entregues na escola e levadas pelo educando e responsável para serem realizadas em casa.

Nos últimos três meses do ano letivo de 2021, as aulas iniciaram no sistema híbrido de ensino, fato que proporcionou um maior contato com o alunado, já que foi possível a volta gradativa às aulas presenciais. Nesse sentido, a grande parte dos educandos que realizava as atividades em sua residência, pode voltar à escola. Tendo sido um retorno opcional, alguns educandos permaneceram somente no ensino remoto e outros revezavam nas duas condições: presencial e remota.

Para a coleta e registro dos dados obtidos durante a pesquisa, foram enviados questionários tanto para os educandos, quanto para os residentes. Para os educandos foi aplicado um questionário contendo doze perguntas voltadas para a compreensão do educando, em relação a como o mesmo identifica sua experiência, suas dificuldades durante a pandemia, o ensino remoto e seu desenvolvimento escolar, dentro do programa e a volta às aulas presenciais. Esse questionário foi respondido tanto pelos educandos que participavam das aulas remotas, através das plataformas digitais, como de forma presencial, com a volta no ensino híbrido. Participaram da pesquisa 17 estudantes das turmas de 6º e 7º anos, com idades entre 11 e 13 anos, participantes do ensino remoto, além de 58 estudantes, também das turmas de 6º e 7º anos, com idades entre 11 e 13 anos, que frequentavam as aulas presenciais no regime híbrido.

Em relação aos residentes, foram aplicadas cinco questões que apontaram para o impacto do PRP em sua formação inicial, enquanto futuros professores de Geografia, suas dificuldades, descobertas, realizações e como esta experiência colaborou com a sua formação docente e sua forma de entender o ensino.

Contudo, articulamos os dois pontos chave desse estudo: o ensino de Geografia e a formação inicial de professores. Diante disso, surge uma dialética importante para compreender a necessidade de uma investigação sobre a importância de projetos de formação inicial docente e sua influência na qualidade da educação, seja no âmbito acadêmico ou na prática escolar, ainda mais, diante da realidade atual que vivenciamos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A realidade atípica enfrentada atualmente, desde o ano de 2020, devido à pandemia da Covid-19, nos permitiu refletir sobre as diversas perspectivas que englobam a educação brasileira. É notório que a experiência obtida durante o período de aulas remotas e, posteriormente, na volta, em formato de ensino híbrido, foi singular na perspectiva formativa, enquanto futuros professores de Geografia.

A educação, ao ser gestada em meio ao turbilhão das transformações sociais que envolvem todas as dimensões da vida humana, tornou-se, aos poucos, central na sociedade (BARBOSA, 1946).

Os resultados apontam para a fragilidade dos diversos aspectos que fazem parte do contexto educacional. Durante o ensino remoto emergencial as dificuldades despontaram de forma rápida e inesperada. Muito se falava do ensino híbrido na perspectiva das metodologias ativas, da inserção das tecnologias no processo de ensino aprendizagem, porém, esse uso tecnológico era pouco conhecido e, muito menos, utilizado pelos docentes.

Por outro lado, a realidade emergente contribuiu para o aumento das divergências, pois não houve tempo para uma preparação prévia ou planejamento adequado das instituições escolares. Na perspectiva dos educandos, as desigualdades sociais se acentuaram com a pandemia. Devido a necessidade de distanciamento social, era necessário que esses educandos acompanhassem as aulas em casa e tivessem ajuda de seus pais e/ou responsáveis, bem como, tivessem posse de aparelhos eletrônicos e acesso à *internet*.

Uma minoria, portanto, possuía esses requisitos. Por isso, muitos educandos apenas recebiam as atividades impressas na escola e as levavam para casa para serem respondidas, de modo que não tinham acesso às aulas e ao acompanhamento do professor. Esta realidade foi claramente identificada durante as observações e regências no PRP.

Dentre os resultados da pesquisa realizada com os educandos sobre o período de aulas remotas, uma das questões se referiam às principais dificuldades durante a pandemia da Covid-19 e, conseqüentemente, nas aulas remotas. Das respostas obtidas, os educandos relatam: “*Internet* ruim” ou “falta de *internet*”, “falta de concentração”, “dificuldade na resolução das atividades por falta de apoio”, “não poder estar nas aulas presenciais”, “dificuldade de acesso aos aplicativos”,

“adaptação”, “desmotivação”, “estudar *online*”, “aprender”. E até problemas referentes à estrutura familiar: “falta de dinheiro”, “morte de parente, devido à infecção por Covid-19”.

Diante disso, compreendemos a realidade de desigualdade social e econômica que está diretamente ligada à perspectiva educacional desses educandos. Enquanto professores em formação, a realidade vivida e experienciada no contexto da sala de aula, de forma direta com o educando, nos põe frente às dificuldades, às lutas e às superações da vivência escolar.

4.1 PRÁTICAS DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP) NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA EEEF ANTENOR NAVARRO, EM GUARABIRA/PB

As práticas desenvolvidas durante o PRP em Geografia foram desenvolvidas de acordo com a realidade de cada momento da regência. Durante o ensino remoto, as ações resultaram em muita dinamicidade e utilizando a linguagem lúdica através da utilização das ferramentas digitais. Abaixo está exposto o encontro de apresentação do Programa de Residência Pedagógica aos educandos da EEEF Antenor Navarro do ano letivo de 2021, através do *Google Meet*.

Figura 2 – Aula remota de apresentação do PRP aos educandos das turmas de 6º e 7º anos, de Geografia do ano letivo de 2021 na EEEF Antenor Navarro, Guarabira/PB.



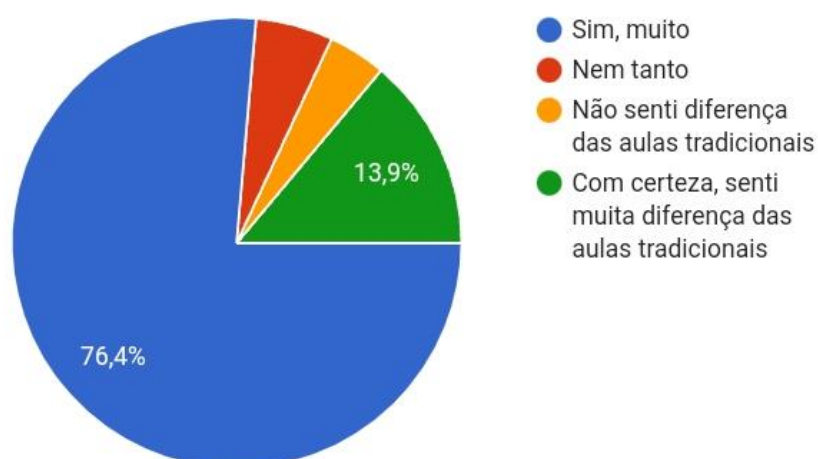
Fonte: Arquivo Pessoal, 2021.

Nesse sentido, foi possível obter uma maior participação e interação dos educandos, durante as aulas e envolve-los na disciplina, através das propostas metodológicas ensejadas. A cada aula realizada percebemos a maior frequência dos educandos e um *feedback* positivo dos mesmos, em sua maioria. Aqueles que não se envolveram tanto, pelos motivos apresentados anteriormente compôs aquela parcela que menos se aproximou das atividades propostas.

Analisando a questão 7 do questionário respondido pelos educandos que participaram das aulas remotas, a pergunta analisada foi: “O que você achou das aulas lúdicas durante o ensino remoto? Por quê?” Das respostas obtidas eles relataram, de forma positiva, que foram: “Boas, porque é uma forma diferente de aprender”, “Muito bom, pois anima a aula”, “Muito boas. Não foram nada entediantes e foram super divertidas!”, “Achei bem legais e dinâmicas”.

Partindo também para a perspectiva do ensino híbrido, o gráfico 1 expõe o percentual de acordo com as respostas dos educandos sobre a pergunta: “As aulas de Geografia durante esse ano foram dinâmicas e divertidas?”

Gráfico 1 – Opinião dos educandos das turmas de Geografia dos 6º e 7º participantes das regências realizadas pelos residentes, através das aulas lúdicas de Geografia no ano letivo de 2021, na EEEF Antenor Navarro, Guarabira/PB.



Fonte: Da autora, 2022.

De acordo com os dados expostos no gráfico 1, o percentual de educandos que consideraram as aulas relevantes e diferentes das tradicionais compreendeu a

parte majoritária. Nesse sentido, obtemos uma perspectiva positiva sobre as práticas desenvolvidas, tanto no ensino remoto, quanto no ensino híbrido.

Em uma pesquisa realizada por Lunarti (2020) tendo como tema o estudo do lúdico enquanto metodologia ativa para o ensino de Geografia na educação básica e formação integral, no que se refere à utilização de metodologias ativas no ensino de Geografia, os dados obtidos foram: Os educandos destacaram que é necessário superar o modelo tradicional de aulas, em que só o professor fala e os educandos escutam e respondem quando são questionados. Fizeram algumas sugestões, como o que foi citado por 08 educandos, ao destacarem a necessidade de conteúdo mais prático; 05 educandos requisitam aulas mais dinâmicas; outros 20 educandos mencionaram que as aulas precisam ter mais atividades; e 05 educandos, respectivamente, relataram que poderiam aprender Geografia a partir de desenho, vídeo, *slides*, uso de mapas, jogos.

Compreendemos, portanto, que a utilização das diversas práticas no sentido do lúdico, trazendo para o ensino de Geografia, dinamicidade e as metodologias ativas, favoreceram o aprendizado dos educandos diante da realidade pandêmica. Por outro lado, também trouxe, nessa perspectiva, o bem estar emocional desse educando, tendo em vista as contrariedades de seu espaço de vivência. Libâneo (1994, p. 95) identifica que “uma das qualidades mais importantes do professor seja a de saber lançar pontes (ligações) entre as tarefas escolares e as condições prévias dos alunos para enfrentá-las, pois é daí que surgem as forças impulsoras da aprendizagem”.

4.1.1 Metodologias ativas nas aulas de Geografia

A realidade inesperada ocasionada pela pandemia da covid-19, e a necessidade de distanciamento social, ocasionada pela pandemia da COVID-19, trouxe inúmeros desafios para a continuação das aulas, bem como, para a manutenção da qualidade do ensino-aprendizagem do educando. Assim, no que diz respeito à continuidade do ensino, as metodologias ativas se configuraram como um caminho para o bom desenvolvimento das aulas de Geografia, tanto no ensino remoto quanto no ensino híbrido. Segundo Moran (2017):

“Metodologias são grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem e que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas, diferenciadas. Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada, híbrida. As metodologias ativas num mundo conectado e digital se expressam através de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis, híbridos traz contribuições importantes para a o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje” (MORAN, 2017, p. 24).

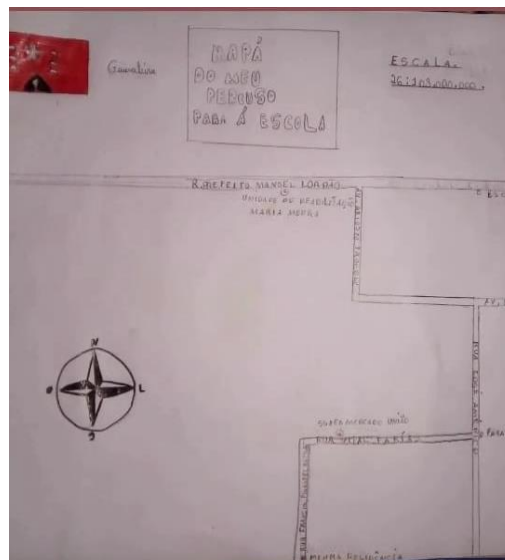
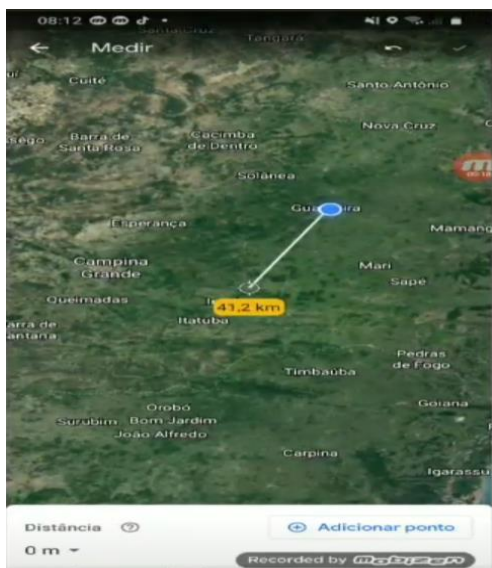
Assim, as metodologias ativas se constituíram na principal opção para atender à nova realidade de ensino remoto, sendo amplamente utilizadas durante as regências nas aulas de Geografia, uma vez que garantia a condição do educando em ser a parte principal no processo de ensino-aprendizagem.

Particularmente, a disciplina de Geografia sofre o estigma de ser considerada “chata” e “enfadonha”. A despeito das aparências cuidadosamente mantidas, de que os problemas da geografia só dizem respeito aos geógrafos, eles interessam, em última análise, a todos os cidadãos. Pois, esse discurso pedagógico que é a geografia dos professores, que parece tanto mais maçante quanto mais as *mass media* desvendam seu espetáculo do mundo, dissimula, aos olhos de todos, o temível instrumento de poderio que é a geografia para aqueles que detêm o poder (LACOSTE, 1929).

Ademais, a exigência conteudista imposta pelo nosso sistema educacional, contribui para tal estigma, afastando o educando da compreensão efetiva da Geografia. Dessa forma, durante o PRP, os residentes procuraram abordar os conteúdos das aulas utilizando diversas ferramentas, tanto digitais, quanto físicas, dependendo da realidade do educando.

Para exemplificar como os residentes inseriram as metodologias ativas nas aulas ministradas, através do conteúdo de Cartografia nas turmas do 6º ano, foi utilizado o aplicativo *Google Earth* em atividades extra-classe, onde o educando, após a explicação do conteúdo, foi desafiado a fazer medições entre terrenos e observar o uso das características cartográficas (Figura 3). Essa atividade permitiu que os educandos compreendessem, na prática, o que aprenderam na aula, além de utilizarem as ferramentas digitais de forma autônoma. Também utilizando os conceitos da Cartografia, foi proposto o desenho de um mapa ou *croquis* do terreno medido (Figura 4).

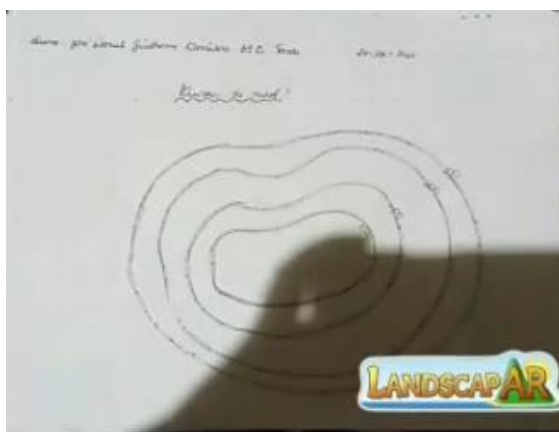
Figuras 3 e 4 – Atividades práticas abordando os conceitos da Cartografia, realizadas pelos educandos da turma de Geografia do 6º ano na EEEF Antenor Navarro, Guarabira/PB. utilizando o *Google Earth* e materiais físicos.



Fonte: Arquivo Pessoal (2021).

Outra atividade desenvolvida na perspectiva das metodologias ativas, utilizou o site nomeado *LandscapAR* (Figuras 5 e 6). Essa atividade, desenvolvida na turma do 7º ano, abordou o conteúdo relacionado às curvas de nível. Para essa prática, os educandos fizeram a confecção do desenho das curvas de nível, em uma folha de papel, e transferiram, em formato de imagem, para o *site* onde os educandos podiam observá-las em formato 3D.

Figuras 5 e 6 – Atividades utilizando o site *LandscapAR*, realizadas pelos educandos do 7º das turmas de Geografia da EEEF Antenor Navarro, Guarabira/PB.



Fonte: Arquivo Pessoal (2021).

Essas atividades foram realizadas durante o ensino remoto. Após as aulas eram propostas as respectivas atividades que eram feitas pelos educandos e compartilhadas através dos grupos de *WhatsApp*. Os educandos compartilhavam conosco de que forma estavam realizando a prática e relatavam seu grau de dificuldade ou facilidade. Nessa perspectiva, podia-se compreender melhor o aprendizado dos educandos participantes dessas práticas. Da mesma forma instigava-os durante as aulas, pois aprendiam de forma dinâmica.

Nesse sentido, ao utilizar as metodologias ativas no processo de ensino, acontece a abrangência dos resultados positivos na aprendizagem e na participação efetiva dos educandos. É visível que, diante dos novos desafios encontrados com o ensino remoto emergencial, que as metodologias tradicionais já não permitem a obtenção dos melhores resultados. Outra questão a se destacar são os fatores externos físicos e emocionais desses educandos em meio à sociedade que passa por uma pandemia. Portanto, o mesmo está exposto aos fatores externos tanto físicos (contágio da doença por ele ou por seus familiares) quanto emocionais (medo de morrer, perdas de parentes e amigos) e demais situações, o que podem afetar a sua concentração nas aulas (BARBOSA, *et al*, 2021).

Contudo, com a realização dessas atividades, os educandos participantes demonstraram maior facilidade na aprendizagem. Nessa perspectiva, também puderam construir seu próprio conhecimento através da realização dessas práticas de forma autônoma e independente. Com a exploração dos materiais físicos e digitais, os educandos participantes puderam desenvolver diversas habilidades geográficas, tecnológicas e cidadãs.

4.1.2 A realidade do Ensino Remoto nas aulas de Geografia

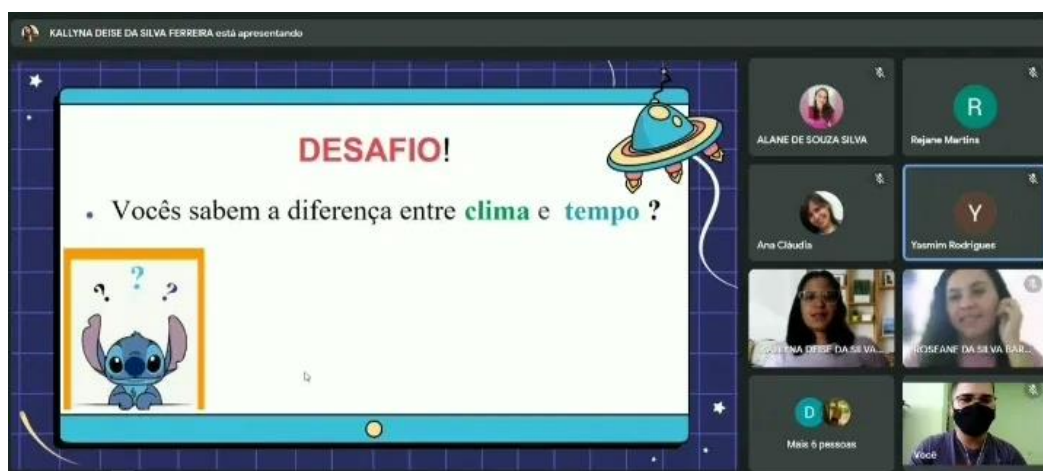
As atividades durante o ensino remoto foram desenvolvidas através das plataformas digitais *Google Meet*, *Google Classroom* e *WhatsApp*, devido a necessidade de isolamento social, decorrente da pandemia da COVID-19. Assim, durante as aulas *online*, os residentes fizeram uso de *sites* educativos, a exemplo do “IBGE Educa”, do “*Google Maps*” e do “*Mentimeter*”.

O IBGE Educa foi utilizado durante as aulas relacionadas às questões cartográficas, contendo jogos dinâmicos, *quizzes*, imagens e mapas temáticos que foram compartilhados com os educandos durante ou após as aulas. O *Google Maps*

foi utilizado como recurso tecnológico no início do ano letivo. Foi exposto como mais um recurso digital que pode ser utilizado no dia-a-dia. Os educandos foram muito receptivos a tais recursos tecnológicos, demonstrando animação e entusiasmo com a sua utilização. Já o *Mentimeter*, mais popularmente conhecido como “nuvem de palavras”, foi utilizado em diversos momentos durante o ano letivo, para compor as dinâmicas de iniciação e retomada das aulas.

Ainda durante as aulas, os residentes trabalharam muito com *slides* temáticos e dinâmicos (Figura 7). Para a confecção desses *slides*, foram utilizadas as ferramentas digitais como suporte. Assim, havia a preocupação de produzi-los de forma dinâmica, colorida, lúdica, com adição de animações, imagens, desenhos e vídeos. As informações contidas nestas atividades eram distribuídas em formato de mapas mentais, de modo a facilitar a compreensão dos educandos, evitando que tais atividades se tornassem chatas e enfadonhas.

Figura 7 – Utilização de *slides* lúdicos durante as regências nas aulas de Geografia da EEEF Antenor Navarro, Guarabira/PB.



Fonte: Arquivo Pessoal (2021).

Os dados coletados elucidam que os educandos consideram o uso dos *slides* interativos, nas aulas remotas de Geografia, como: “coloridos e organizados”, justificando que “ajudam a compreender o conteúdo” e “tornam a aula mais divertida”. Compreendemos assim, que a proposição visual, característica principal dos slides dinâmicos, favorecem e contribuem para o aprendizado significativo do educando.

A realidade educacional durante o ensino remoto foi desafiadora em todos os sentidos. Para dar continuidade às atividades as plataformas digitais foram essenciais, devido às medidas de distanciamento social. A aula a partir de uma abordagem lúdica se utilizou de recursos tecnológicos e slides mais atrativos e interativos que pudessem chamar atenção dos alunos.

Após a análise da pergunta 6 do questionário enviado aos educandos: “O que você achou das atividades desenvolvidas pelos alunos residentes? Justifique sua resposta!”, obtivemos as seguintes respostas:

“Muito legais! Amo muito os residentes; “Ótimas, muito bem elaboradas pelos professores”; “Ótima, pois podemos aproveitar em meio à pandemia, os meios digitais”; “Divertidas, pois têm uma boa qualidade e foram bem desenvolvidas”, “Eu gostei muito! achei bem legais e desafiadoras. E eu gosto de desafios”; “Fácil de entender e criativas.”

De modo geral, as respostas obtidas relatam a satisfação por parte dos educandos sobre a inserção de atividades práticas e que tenham uma perspectiva lúdica. Nesse sentido, compreendemos que, apesar das divergências advindas do contexto de ensino remoto, as metodologias ativas foram importantes para o resgate da interação e participação nas aulas de Geografia.

Lunarti (2020) analisando a questão das práticas educacionais aponta que, “enquanto professores da educação básica, somos desafiados todos os dias a (re)pensar nossas práticas de ensino em sala de aula e estabelecer relações com outras áreas do conhecimento ou com o cotidiano dos educandos”. Portanto, as ações devem estar voltadas para a aprendizagem do educando, observando também a realidade a qual o mesmo está inserido.

4.1.3 A realidade do Ensino Híbrido nas aulas de Geografia

Após quase um ano do início do PRP, as atividades, tanto de observação quanto de regência, estavam sendo desenvolvidas através das plataformas digitais. Com o avanço da vacinação contra a COVID-19 e a diminuição de contaminações e interações pelo novo vírus, as aulas puderam retornar de modo híbrido.

Nesse contexto, antes de iniciarmos as atividades presenciais já com as aulas de Geografia, fomos conhecer a escola-campo, seu gestor e coordenadora

pedagógica, bem como, nos conhecemos pessoalmente entre a equipe de residentes e coordenadores e a professora preceptora (Figura 8).

Figura 8 – Primeira visita do PRP em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba à EEEF Antenor Navarro, Guarabira/PB.



Fonte: Arquivo Pessoal (2021).

Esse foi um momento de apresentação de forma presencial e de planejamento das atividades que foram desenvolvidas presencialmente. Nesse sentido, os residentes puderam obter uma ideia do espaço escolar físico e conhecer a realidade da instituição. Esse foi também um importante acontecimento, enquanto formação docente, proporcionado pelo PRP, tendo em vista a apresentação ao espaço de prática escolar, que será o nosso espaço concreto de atuação, enquanto professores de Geografia.

No início de outubro de 2021, as aulas retornaram no modelo de ensino híbrido. Segundo um dos protocolos de retorno às atividades presenciais, de acordo com o Plano Educação para Todos em Tempos de Pandemia, do Governo do Estado da Paraíba, as turmas foram organizadas respeitando os protocolos sanitários e o distanciamento social, com capacidade máxima de 50% dos estudantes em cada sala de aula, um grupo acompanhando presencialmente e outro com atividades remotas.

O ensino híbrido se apoia em três pilares: o primeiro é que o educando aprenda pelo menos no ambiente virtual; o segundo é que o aprendizado aconteça

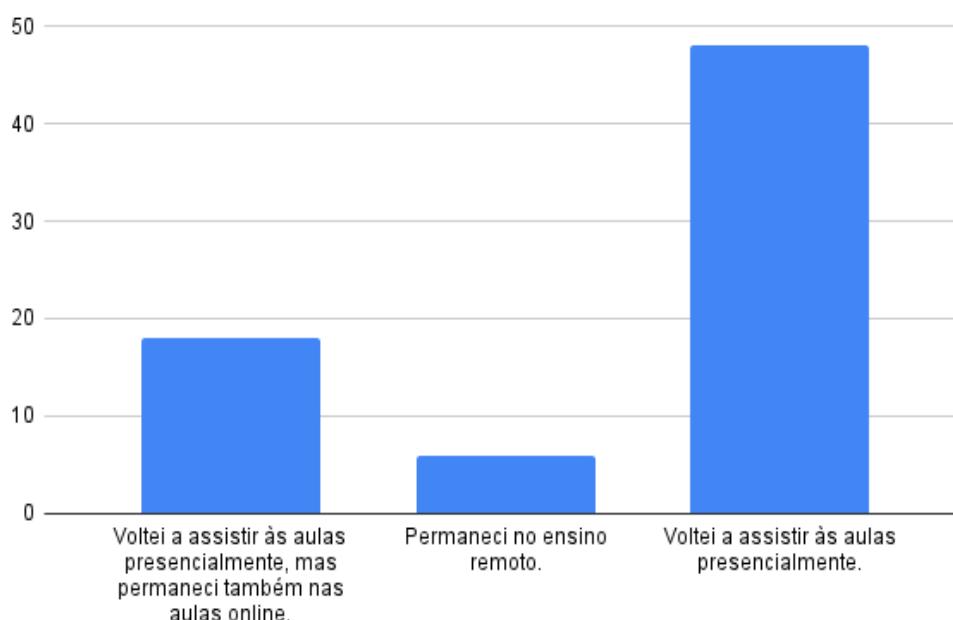
em um local físico que não seja a própria casa; e terceiro é que a aprendizagem física e *online* estejam integradas (BRITO, 2020).¹

O gráfico 2 apresenta o percentual de educandos das turmas de 6º e 7º anos, participantes da pesquisa, que voltaram às aulas presenciais ou permaneceram no regime de aulas remotas. Assim, a maior parte dos educandos retornou às atividades presenciais na escola. A menor parte optou por permanecer acompanhando as aulas de forma remota.

Uma pesquisa realizada pelo Datafolha a pedido do Itaú Social, da Fundação Lemann e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), “88% dos estudantes da rede pública de ensino tiveram as escolas reabertas em 2021. Segundo os pais e responsáveis, 83% dos estudantes que retornaram às atividades presenciais estão evoluindo no aprendizado.” O retorno às atividades de forma gradual, ocorreu devido ao crescimento da vacinação contra a Covid-19 e da tomada de medidas sanitárias.

¹ O modelo híbrido adotado aqui na Paraíba e denominado de híbrido é bem distinto da definição de ensino híbrido que encontramos na bibliografia especializada sobre metodologias ativas. Na Paraíba o modelo de ensino híbrido foi introduzido para a volta gradativa às aulas presenciais, tendo em vista que 50% dos educandos estudam no ambiente físico da escola e outros 50% acompanham as atividades de modo remoto. Já sobre as diretrizes para o ensino híbrido a aplicabilidade desse tipo de ensino, consonante ainda com diretrizes e bases dadas a educação nacional, destacam que o uso de meios tecnológicos de comunicação e informação é uma condição e deve ser associado com o atendimento por meio de pessoal qualificado, acessibilidade com políticas de acesso, avaliação alinhada com a modalidade e desenvolvimento de atividades desempenhadas por profissionais e estudantes em ambientes diversos (BRASIL, 2017).

Gráfico 2 – Situação dos educandos das turmas de Geografia dos 6º e 7º anos a respeito das aulas *online*, remota e presenciais no ano letivo de 2021, na EEEF Antenor Navarro, Guarabira/PB.



Fonte: Da autora, 2022.

Diante da perspectiva da volta às aulas presenciais, após quase dois anos em que os educandos estiveram fora do ambiente escolar, a primeira aula presencial foi desenvolvida na perspectiva do emocional dos educandos no pós-pandemia. Durante esse retorno às aulas os residentes desenvolveram a dinâmica dos *emojis* de modo a trabalhar e entender os sentimentos e perspectivas desses educandos durante a pandemia e o ensino remoto e também, além do retorno às atividades presenciais no ensino híbrido (Figura 9).

Essa dinâmica foi extremamente importante, pois os educandos se expressaram de forma mais leve. A utilização dos *emojis*, os quais são amplamente utilizados pelos educandos no próprio *WhatsApp* gerou também um reconhecimento por partes deles. Desse modo, eles apresentaram sua perspectiva diante da realidade da volta às aulas e assim se sentiram melhor acolhidos.

Figura 9 – Regência realizada pelos residentes pedagógicos no primeiro dia de aula presencial de Geografia no regime híbrido, em 2021, com a utilização de *emojis* na EEEF Antenor Navarro, Guarabira/PB.

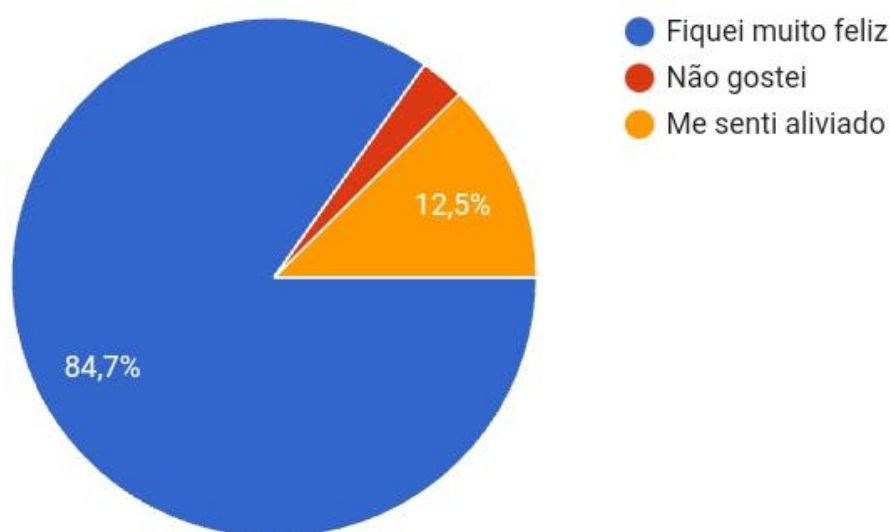


Fonte: Arquivo Pessoal (2021).

O gráfico 3 analisa a perspectiva dos educandos com relação à volta às aulas a partir do questionamento: “O que você sentiu com a volta das aulas presenciais?”

Os resultados apontam para a satisfação da maioria dos educandos com a volta às aulas presenciais, evidenciando que o acolhimento foi um fator importante para o bem estar desses educandos na escola. Por outro lado, a falta de acesso à *internet* ou de auxílio nas atividades que esses estudantes tinham em casa não era positivo. Ademais, a escola também é um espaço de descontração, de encontro com os colegas, de comunicação, além de distanciá-los da realidade difícil em que muitos estão inseridos.

Gráfico 3 – Opinião dos educandos das turmas de Geografia dos 6° e 7° anos sobre a volta às aulas no ano letivo de 2021, na EEEF Antenor Navarro, Guarabira/PB.



Fonte: Da autora, 2022.

Segundo pesquisa realizada pela Datafolha no ano de 2021, encomendada por Itaú Social, Fundação Lemann e BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), “na retomada, 73% dos pais e responsáveis consideram a recuperação da aprendizagem o principal motivo para o retorno às aulas presenciais, e 22% disseram que a maior motivação é conviver e interagir com professores e colegas.

Diante dessa perspectiva, podemos compreender as diversas nuances pedagógicas que englobam o cenário da volta às aulas. As divergências decorrentes do período pandêmico culminaram na necessidade da utilização de técnicas metodológicas, até então pouco incorporadas no processo educativo, para superar as dificuldades enfrentadas pelo contexto educacional, bem como, outras áreas da vida dos agentes inseridos na realidade escolar.

O período que compreendeu o ensino remoto emergencial resultou em muitas consequências negativas tanto para a aprendizagem, quanto para o emocional dos jovens e adolescentes, principalmente os menos favorecidos. Estes ficaram à margem, tendo em vista o fechamento físico das escolas. Muitos sem acesso a internet, ou internet de baixa qualidade, ou não tiveram apoio de familiares e/ou

responsáveis nas tarefas impressas, além de passarem por questões adversas de sua realidade.

4.2 PROJETOS DESENVOLVIDOS NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA DURANTE O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP)

Na perspectiva das metodologias ativas, foram desenvolvidos, durante o ano letivo de 2021 e início de 2022, os seguintes projetos: Geomaquete (de autoria da professora preceptora), o “Geogamificação” e o “Nordestine-se!”, desenvolvidos pelos alunos residentes.

Sobre a metodologia na construção de maquetes intitulada “Geomaquete”, os educandos realizaram a construção de maquetes, utilizando apenas materiais recicláveis encontrados em sua residência (isopor, papelão, garrafa pet, entre outros) (Figura 10). Esse projeto foi de autoria da professora preceptora Ana Cláudia Ribeiro da Silva e fez parte das metodologias aplicadas nas aulas.

Figura 10 – Apresentação de Maquetes sobre Climogramas na turma de 7º ano de Geografia, durante aula online através do *Google Meet*, na EEEF Antenor Navarro, Guarabira/PB.



Fonte: Arquivo Pessoal, 2021.

O projeto Geomaquete permitiu que os educandos transformassem os conteúdos em práticas e materiais didáticos. Essa metodologia desenvolveu diversas habilidades nos educandos, desde cognitivas até manuais, bem como, despertou a criatividade e a percepção geográfica de forma mais real e ligada ao

seu cotidiano. Na figura 11 os educandos apresentam uma maquete confeccionada por eles, na aula presencial.

Podemos observar a interação professor-educando na perspectiva da criação de ferramentas físicas para o ensino de determinados conteúdos da Geografia. Pensamos na colocação do educando como centro do processo de aprendizagem, colocando-o como autor principal na construção da mesma, o que resultou em uma maior assimilação das aulas e conteúdos e por fim da compreensão efetiva do educando.

Figura 11 – Apresentação de maquete sobre Rosa dos Ventos, durante a culminância dos projetos de forma presencial com as turmas de 6º e 7º anos na EEEF Antenor Navarro, Guarabira/PB.



Fonte: Arquivo Pessoal, 2021.

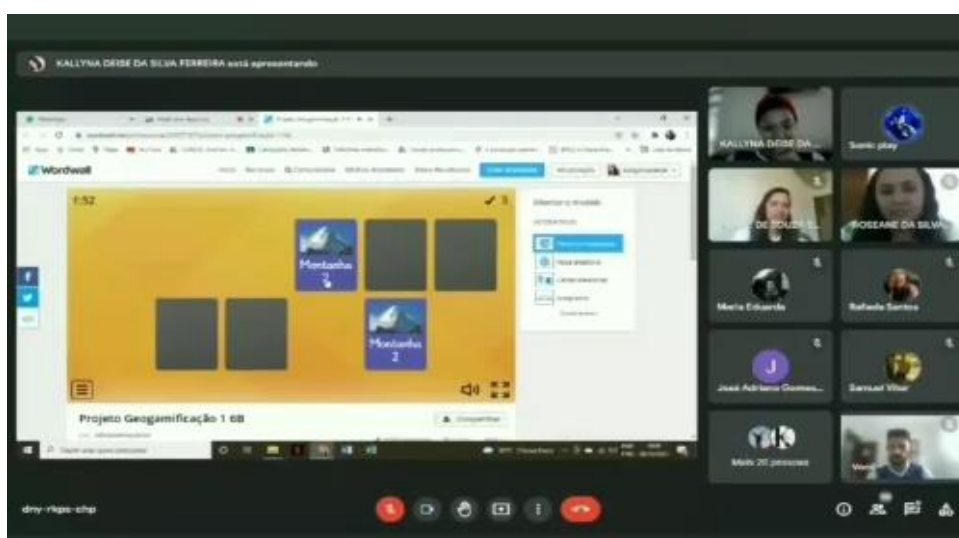
O projeto de autoria dos residentes durante o PRP, intitulado “Geogamificação”, partiu do uso das ferramentas digitais nas aulas *online* de Geografia. Devido ao modelo de ensino remoto, foi necessário aliar o uso das tecnologias à ludicidade, para a melhor proposição da aula. O Geogamificação partiu da utilização do site *Wordwall*, para a confecção de jogos digitais, que foram utilizados ao final das aulas, como meio de avaliação e de interação com o educando (Figura 12).

Através desse projeto, foi possível desenvolver aulas mais dinâmicas e fazer com que a participação do educando se tornasse mais efetiva durante e ao final da

aula. Ao aliar ludicidade com o ensino através das tecnologias que são presentes no dia a dia do educando, podemos unir os conteúdos abordados em sala com a ideia dos jogos e da diversão, além de ter sido meio de avaliação da aprendizagem do educando na aula.

Vale destacar que jogos e *gamificação* não são termos iguais. Segundo Navarro (2013, p. 17), ao considerar o jogo inerente ao homem e precedente à cultura, entende-se que os mecanismos dos jogos estão presentes na forma de viver e de se relacionar do ser humano desde o início da civilização. Já a *gamificação* não se resume a apenas um ou outro elemento dos jogos e deve ser identificada somente a partir da junção desses fatores, como forma de conseguir engajamento dos envolvidos em uma determinada tarefa. No âmbito escolar consegue-se unir a dinâmica do jogo juntamente com a *gamificação*, porém elas se diferem em seus conceitos.

Figura 12 – Apresentação de um dos jogos digitais do Projeto Geogamificação durante a aula remota de Geografia na turma de 7º ano na EEEF Antenor Navarro, Guarabira/PB.



Fonte: Arquivo Pessoal, 2021.

O projeto “Nordestine-se”, também de autoria dos residentes em parceria com a preceptora, foi realizado com as turmas de 7º ano de Geografia. Iniciamos o projeto durante uma aula em alusão às festas juninas, esse momento que denominamos “Georraiá Virtual”, ainda durante as aulas remotas, conforme a testa a figura 13.

Figura 13 – Início do Projeto Nordeste-se! através de aula em alusão às festas juninas com as turmas de 6º e 7º anos na EEEF Antenor Navarro, Guarabira/PB.



Fonte: Arquivo Pessoal, 2021.

Através do desenvolvimento desse projeto houve a ênfase no estudo geográfico da região Nordeste do Brasil, em seus diversos aspectos, como também, na interdisciplinaridade, onde foram abordadas diversas temáticas, no intuito de resgatar a historicidade, arte, cultura, conhecimento local e regional do educando e da valorização de suas raízes histórico-geográficas.

Após as apresentações e as práticas dos projetos apresentadas pelos residentes durante as aulas, foram realizadas oficinas para compartilhar com os educandos como eles poderiam criar as suas práticas de acordo com o objetivo de cada projeto. A figura 14 mostra a realização da oficina do projeto Nordeste-se.

Figura 14 – Oficina *online* do Projeto Nordeste-se! realizada com as turmas de 7º anos da EEEF Antenor Navarro, Guarabira/PB.

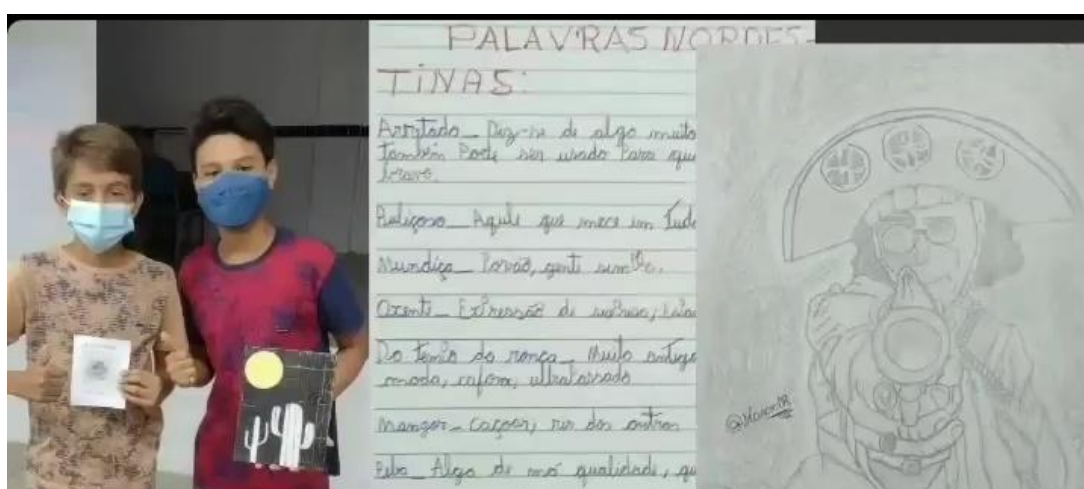


Fonte: Arquivo Pessoal, 2021.

Os resultados dos projetos foram obtidos através da Culminância realizada, tanto de forma *online* quanto presencialmente para o Projeto Nordeste-se! e

apenas de forma remota para o Geogamificação. Durante as culminâncias, os educandos apresentaram suas práticas desenvolvidas a partir das oficinas. Foram desenvolvidos jogos digitais (Geogamificação) e práticas como: córdeis, expressões nordestinas, xilogravuras e ilustrações do Cangaço (Nordestine-se!). A figura 15 expõe alguns dos trabalhos realizados pelos educandos através do projeto Nordeste-se!

Figura 15 – Práticas do projeto Nordeste-se! apresentados pelos educandos durante a culminância com as turmas de 6º e 7º anos na EEEF Antenor Navarro, Guarabira/PB.



Fonte: Arquivo Pessoal, 2021.

Elencamos assim que o desenvolvimento dos referidos projetos foi importante para a formação cidadã dos educandos, destacando através das práticas do Nordeste-se! seu conhecimento cultural, histórico e geográfico. Através da Gamificação, foi possível proporcionar uma dinamização e articulação pedagógica durante as aulas de Geografia, tornando-as muito mais significativas e interessantes.

4.3 OBSERVAÇÕES RELEVANTES SOBRE O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP) NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA EEEF ANTENOR NAVARRO, EM GUARABIRA/PB

O PRP da Universidade Estadual da Paraíba – Campus III em Geografia, cota 2020-2022, foi desenvolvido em um momento atípico vivenciado por toda a humanidade. Iniciou-se no ano de 2020, em um dos momentos mais críticos de contágio por COVID-19, se prolongou durante o ano de 2021 com momentos diversos. Vivenciamos a nova onda do vírus, a chegada das vacinas e a retomada gradativa às atividades no contexto do “novo normal”.

Desse modo, pode-se obter uma vivência da realidade escolar única. A realidade pandêmica vivenciada exatamente durante o percurso do programa, contribuiu de forma significativa para a construção de uma formação completa e inédita em toda a história do PRP em Geografia-Campus III. A Geografia dos compêndios, exposta de forma descritiva de um espaço estático, agora se encontra em um contexto novo, desafiador, instigante, que parte dos conteúdos a serem aplicados de forma remota até o contexto ao qual encontra-se o educando.

Nota-se que, diante de tantas práticas vivenciadas no campo escolar, seja de modo remoto ou presencial e agora, os dois modelos intercalados, denominados “híbrido”, o licenciando e futuro professor em Geografia dispõe de perspectivas próprias daquilo que antes apenas era pensado na universidade.

Analisada a pesquisa destinada aos residentes pedagógicos do PRP em Geografia da UEPB Campus III – cota 2020/2021, muitos foram os resultados apresentados pelos entrevistados.

Na perspectiva da práxis, a teoria se une à prática para proporcionar uma verdadeira formação. Saímos da universidade, por vezes, carregados de teorias que são importantes norteadoras no processo de ensino, mas não fornecem a real perspectiva da vivência escolar. Sobre esse olhar, analisamos a pergunta feita na questão 3 do questionário: O que você percebeu de mais relevante durante o programa que influenciou diretamente em sua visão sobre o ensino de Geografia? Para essa questão, os residentes relataram que:

- “A relevância do programa na minha formação foi grande, pois, nessa experiência única pude perceber o que é exercer a profissão.”

- “A realidade escolar e a convivência com os educandos me mostraram o quanto o ensino de Geografia pode ser significativo e estão interligados com a realidade dos mesmos.”
- “A importância da formação pedagógica e das metodologias para o bom desenvolvimento da prática no processo de ensino aprendizagem nos conteúdos de Geografia.”
- “O nosso empenho na elaboração de aulas desde o planejamento das aulas até mesmo a execução de atividades na escola. O quão é árduo e ao mesmo tempo satisfatório esse trabalho, haja vista as horas fora sala de aula que são destinadas para uma aula ocorrer de certa forma, atingindo um nível de satisfação bom para parte da turma.”
- “As diversas formas que utilizamos para explicar os assuntos.”
- “O que me influenciou significativamente e ampliou minha visão acerca do ser professor foi a relação ampla que tivemos da prática em sala de aula durante o projeto, visto que podemos, de fato, compreender as singularidades e anseios das turmas, de cada educando, da escola e do professor. Assim, me sensibilizei enquanto futuro profissional a ver o papel que o professor assume na sala de aula, na formação de indivíduos pensantes e críticos, na comunidade, na sociedade que por meio da nossa mediação eles possam transformar suas realidades e a realidade da sociedade. Essa relação próxima me fez construir a identidade de ser docente, algo fundamental para uma formação integral de excelência.”

Diante das afirmativas acima descritas, consideramos o quão relevante foi para os residentes a inserção e o aprofundamento na vivência escolar, de forma concreta. A construção do “ser professor” se concretiza na ação prática do educar, na participação física do ambiente escolar, ali está o seu campo de trabalho e de formação docente.

Por outro lado, a formação enfrenta percalços que devem ser pensados e fazem parte do processo formativo. A escola é dinâmica. Seu espaço é instável e sofre influências internas e externas à suas paredes. Analisando as principais dificuldades que os residentes enfrentaram em seu tempo formativo dentro do PRP em Geografia, o gráfico 4 expõe os resultados obtidos.

Nesse sentido, observamos que a relação teoria e prática necessita ser apresentada ainda durante a formação acadêmica. Acreditamos que o licenciando precisa vivenciar todas as divergências para se tornar um professor. É preciso que conheça a teoria, mas que esteja inserido na prática escolar e, ao mesmo tempo, reflita sobre sua prática e construa essa reflexão através de bases científicas. Dada esta oportunidade, o futuro professor estará mais preparado para a prática docente.

Gráfico 4 – Opinião dos residentes pedagógicos sobre as principais dificuldades vivenciadas durante o PRP, no contexto da prática escolar no EEEF Antenor Navarro, Guarabira/PB.



Fonte: Da autora, 2022.

Ao questioná-los sobre a relevância do PRP para a formação, enquanto professores de Geografia, os residentes avaliaram como positiva e afirmaram que:

-“Proporcionou vivenciar a sala de aula tanto no ensino remoto quanto no presencial.”

-“O PRP está sendo extremamente relevante na minha formação enquanto professora, desde as reflexões teóricas advindas das leituras e orientações dos coordenadores, das formações oferecidas até as orientações práticas da preceptora e mais ainda, a experiência que obtivemos na realidade escolar e na vivência com os educandos.”

-“O PRP nós dá oportunidade de vivenciar a prática no ambiente escolar por um tempo mais abrangente que um estágio. Dessa forma, o contato rotineiro com esse ambiente escolar e os profissionais da educação, bem como os educandos, nos permite expressar, de forma prática, a teoria trabalhada durante as aulas na licenciatura. Com isso ganha-se aprimoramento e experiência prática para o desenvolvimento da profissão.”

-“O que me influenciou significativamente e ampliou minha visão acerca do ser professor foi a relação ampla que tivemos da prática em sala de aula durante o projeto, visto que podemos, de fato, compreender as singularidades e anseios das turmas, de cada educando, da escola, do professor.”

Contudo, os residentes avaliam positivamente seu desenvolvimento durante o PRP e se sentem preparados para atuar como professores da educação básica. Isso

confirma a significativa importância dos programas de iniciação à docência e a necessidade de investimentos na formação inicial de professores, como ponte para a melhoria da educação e construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a institucionalização da Geografia, enquanto disciplina escolar, observamos em um contexto histórico, que a mesma servia apenas para descrever a paisagem, os fatores físicos do planeta Terra e seus territórios. Se constituía em um meio de articulação de manobra do governo e de suas estratégias nacionalistas e engessadas.

No Brasil, a ciência geográfica surgiu posteriormente à disciplina de Geografia. A Geografia era ensinada pelos professores autodidatas, que eram formados em outras áreas, que não se inseriam na licenciatura. Apenas na década de 1930, surgem no Brasil os primeiros cursos profissionalizantes para docentes.

Ao longo do tempo, a Geografia vai passando por renovações e novos pensamentos que promovem um novo olhar. No entanto, seu ensino permanece, ao longo dos anos, centrado na perspectiva descritiva e mnemônica, não compreendendo a dimensão e os conceitos que envolvem a ciência geográfica.

No campo educacional, as metodologias tradicionais em pleno século XXI, já não compreendem o ensino e a aprendizagem da Geografia, analisando, de forma crítica, as relações que se realizam no espaço geográfico. Um ponto importante para a boa qualidade da educação básica está intimamente ligado à qualidade da formação do docente. É impossível pensar em um ensino de Geografia inovador e capaz de desenvolver no educando as habilidades necessárias e, ao mesmo tempo, trazer sentido à Geografia na vivência desse educando, sem formar adequadamente o professor.

Nesse sentido, o campo universitário deve ofertar em seu currículo meios para que o licenciando obtenha o conhecimento necessário para estar em sala de aula. Sobre isso, a teoria e a prática fazem parte dos currículos necessários para realizar tal formação. No campo da universidade, as disciplinas de Estágio Supervisionado não compõem carga horária necessária ao aprofundamento prático da sala de aula.

Os programas de iniciação à docência, a exemplo do PRP, são extremamente relevantes para que haja a efetiva prática escolar. Por meio destes programas é possível colocar em prática as teorias aprendidas no campo acadêmico.

A pandemia da COVID-19 configurou o cenário desafiador para os residentes que participaram da Cota 2020-2022 do PRP de Geografia. No entanto, através da

realidade, conseguiu-se desenvolver metodologias ativas, projetos, uso da tecnologia e ludicidade, para tornar as aulas de regência muito mais significativas. A volta ao presencial, através do ensino híbrido, contribuiu para compor a outra parcela formativa. Ambos os momentos foram significativamente positivos para a preparação docente.

Contudo, articulando a ciência geográfica aprendida na universidade com a Geografia, enquanto disciplina na sala de aula, vai além da transposição didática, mas deve contemplar as diversas nuances e trazer significado a aprendizagem do educando.

Nesse sentido o PRP é um divisor de águas para a formação docente qualificada, permitindo o conhecimento concreto da sala de aula, aliado a formação teórica acadêmica. Portanto, sua valorização e fortalecimento, através de investimentos, devem ser sempre pensados em prol de formação acadêmica qualificada e melhoria na qualidade do ensino básico, especialmente no ensino da Geografia.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. A. M. Dois momentos na história da geografia escolar: a Geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. In. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, jul./dez., 2011 p. 19-51.

ALVES, C. A. B; HENRIQUES, C. M. T; SILVA, R. C. N; ARRUDA, L. V; BELIZARIO, M. A. S. PPC, **Projeto Pedagógico de curso de Geografia**, Campus III. Universidade Estadual da Paraíba, 2016, 130 p.

ANADON, S. B.; GONÇALVES, S. R. V. **PIBID e Residência Pedagógica: Efeitos nos cursos de Licenciatura**. 2018, p. 1-12.

BARBOSA, R. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da educação pública**. In: BARBOSA, Ruy. Obras completas de Ruy Barbosa. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946. 400 p.

BARBOSA, R. S; FERREIRA, K. D. S; LOPES NETO, S. C; SILVA, A. S; ARRUDA, L. V. **Slides lúdicos como forma de interação nas aulas remotas de geografia durante a pandemia da covid-19 a partir do programa residência pedagógica (prp)**. In: VIII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS, VII SEMINÁRIO DO PIBID / II SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA. Natal/RN, 2021. p. 1-6.

BARBOSA, R. S; FERREIRA, K. D. S; MOREIRA, L. G; ANJOS, M. E. N; ARRUDA, L. V. **Programa de residência pedagógica (prp): relevância e contribuições na formação dos licenciandos em geografia da UEPB/campus III**. In: VII ENCONTRO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DA UEPB. Campina Grande/PB, 2022. p. 1-6.

BARBOSA, R. S; LOPES NETO, S. C; RODRIGUES, L. P. M; ARRUDA, L. V. **Análise de experiência do programa de residência pedagógica na formação de professores de geografia no contexto da pandemia do covid-19**. In: I

CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA. Santa Maria/RS, 2021. p. 1-12.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057>. Acesso em: 04 abr. 2022.

BRITO, M. S. **A Singularidade Pedagógica do Ensino Híbrido**. EaD em Foco, V10, e 948. 2020. p. 1-10.

CALLAI, H. C. O conhecimento Geográfico e a formação do professor de Geografia. **Revista Geográfica de América Central**. EGAL, Costa Rica, 2011. p. 1-20.

CAMPELO, C. L. F. **Reforma Capanema e reforma Mendonça Filho: Primeiras Aproximações**. Universidade Federal do Maranhão. VIII Internacional de políticas públicas, 2017, p. 1-9.

CAMPOS, H. R. **Considerações sobre ideologias presentes na Geografia Crítica**. CSO Online- Revista Eletrônica de Ciências Sociais. ed.14, jan./abr. 2012. p. 165-174.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Residência Pedagógica. Brasília: **CAPES**, 2018. Disponível em: <https://uab.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 09 jul. 2021.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Residência Pedagógica – Edital nº1/2020. Brasília: **CAPES**, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>>. Acesso 11 ago. 2021.

CAVALCANTI, L. S. O trabalho do professor de Geografia e tensões entre demandas da formação e do cotidiano escolar. In: ASCENÇÃO, V. O. R.; VALADÃO, R. C.; GAUDIO, R. S.; SOUZA, C. J. O. (Org.). **Conhecimento da Geografia:**

Percursos de formação docente e práticas na educação básica. 1ed. Belo Horizonte: IGC, 2008, v.1, p. 1-27.

Censo Escolar 2020, INEP. Disponível em:

<https://novo.qedu.org.br/escola/25068644-eeef-antenor-navarro>.

Empresa Brasil de Comunicação S/A – EBC. Disponível em

<https://agenciabrasil.ebc.com.br> . Acessado em 10 de março de 2022.

FERREIRA, J. D. A; ARRUDA, L. V. **Programa Institucional de bolsa da Residência Pedagógica RP/UEPB.** Subprojeto Geografia Núcleos de Campina Grande e Guarabira/PB. Campina Grande, 2020, p. 1-16.

FUNDAÇÃO LEMANN. Disponível em <https://fundacaolemann.org.br> . Acessado em 10 de março de 2022.

GURGEL, T. C. N. P; SILVA, C. N. M. **Geografia Acadêmica e Geografia Escolar: Entorno de uma Aproximação Teórico-Conceitual.** III Congresso Nacional de Educação, 2016, p. 1-12.

<https://www.paraibacriativa.com.br/artista/escola-estadual-de-ensino-fundamental-antenor-navarro/>

LACOSTE, Y. **A Geografia – Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra.** (1929), 19ªed. Campinas, SP: Papirus, 2012. 239 p.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez 1994.

LUNARTI, E. A. P. **Estudo do lúdico enquanto metodologia ativa para o ensino de Geografia na educação básica e formação integral.** Instituto federal goiano, Programa de pós-graduação em educação profissional e tecnológica. Morrinhos/GO 2020. 158 p.

MACEDO, N. D. **Iniciação à pesquisa bibliográfica: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa.** São Paulo, SP: Edições Loyola, 1994.

MALYSZ, S. Estágio supervisionado parceria entre a universidade e a educação básica. In: Passini, E. Y. **Prática de Ensino de Geografia e estágio supervisionado**. São Paulo, Contexto, 2007, p. 24-32.

MARQUES, L. S. **Ensino de Geografia e Formação de professores no Brasil: Questões Introdutórias de método**. Alagoas, 2007, p. 1-10.

MORAN, J. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. YAEGASHI, Solange e outros (Orgs). **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2017, p.23-35.

NAVARRO, G. **Gamificação: a transformação do conceito do termo jogo no contexto da pós-modernidade**. Universidade de São Paulo, 2013. p. 1-26.

OLIVEIRA JUNIOR, J. S. **A Geografia Escolar na contemporaneidade: Uma análise a partir da perspectiva dos alunos do ensino médio da rede estadual no município de Nova Iguaçu - RJ**. São João de Meriti, 2019. 85 p.

PEREIRA, A. S; SHITSUKA, D. M; PARREIRA, F. J, SHITSUKA, R. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Universidade Federal de Santa Maria. 1. ed. – Santa Maria, RS : UFSM, NTE, 2018. 119 p.

PESSOA, R. B. **Um olhar sobre a trajetória da Geografia escolar no Brasil e a visão dos educandos de ensino médio sobre a Geografia atual**. Universidade Federal da Paraíba da Paraíba. Programa de Pós-graduação em Geografia. João Pessoa, 2007, 132p.

PETRONE, P. **O ensino de Geografia nos últimos 50 anos**. Revista Orientação, São Paulo, n.10, p. 13-17, 1993. 32 p.

ROCHA, G. O. R. **O colégio Pedro II e a institucionalização da Geografia escolar no Brasil Império**. Universidade Federal do Pará. Giramundo, Rio de Janeiro, v.1, n.1, Jan./Jul. 2014, p. 15-34.

SANTOS, R. M. **A Geografia crítica em sala de aula: Reflexões a partir do ensino da questão Agrária Brasileira.** V Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. Sergipe, 2011. p. 1-15.

SAVIANI, D. **Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação.** Trabalho, educação e saúde, 2008. p. 1-20.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 57-111.

VLACH, V. R. F. **A propósito do ensino de Geografia: em questão, o nacionalismo patriótico.** 1988, 206f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS EDUCANDOS DAS TURMAS DE 6º E 7º ANO DE GEOGRAFIA DA EEEF ANTENOR NAVARRO, GUARABIRA/PB NO ANO LETIVO DE 2021.

Pesquisa sobre a importância do PRP nas aulas de Geografia, na EEEF Antenor Navarro

A pesquisa tem o intuito de avaliar a relevância da participação dos residentes nas aulas de Geografia através das regências realizadas nas turmas de 6º e 7º anos da EEEF Antenor Navarro.

*Obrigatório

1. Nome

Sua resposta _____

clique em "Gerar link".

Sua resposta _____

3. Série e turma *

- 6º ano A
- 6º ano B
- 6º ano C
- 7º ano A
- 7º ano B
- 7º ano C
- 7º ano D

4. Você considera importante a participação dos residentes durante as aulas de Geografia para a sua aprendizagem? Por quê? *

Sua resposta _____

5. As aulas de Geografia durante esse ano foram dinâmicas e divertidas? *

- Sim, muito
- Nem tanto
- Não senti diferença das aulas tradicionais
- Com certeza, senti muita diferença das aulas tradicionais

6. O que achou das atividades desenvolvidas pelos residentes? Justifique sua resposta! *

Sua resposta _____

7. O que você achou das aulas lúdicas durante o ensino remoto? Por quê? *

Sua resposta _____

8. Quais foram suas principais dificuldades durante a pandemia da Covid-19 e consequentemente nas aulas remotas? *

Sua resposta _____

9. Você voltou a frequentar às aulas presenciais esse ano ou permaneceu nas aulas remotas? *

- Voltei a assistir às aulas presencialmente.
- Permaneci no ensino remoto.
- Voltei a assistir às aulas presencialmente, mas permaneci também nas aulas online.

10. O que você sentiu com a volta das aulas presenciais? *

- Fiquei muito feliz
- Não gostei
- Me senti aliviado

11. Como avalia as aulas dos residentes presencialmente? *



Ótimas



Divertidas e dinâmicas



Ruins



Não fazem diferença

12. Avalie como se desenvolveu sua aprendizagem nas aulas de Geografia lecionadas pelos residentes durante esse ano. *



Boa



Ótima



Mais ou menos



Excelente

[Gerar link](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS RESIDENTES PEDAGÓGICOS COTA 2020-2021 DO PRP EM GEOGRAFIA DA UEPB-CAMPUS

III.

Pesquisa aos residentes pedagógicos

Esta pesquisa refere-se aos resultados encontrados pelos residentes do Programa de Residência Pedagógica cota 2020/2022, sobre o impacto do programa em sua formação inicial enquanto professor de Geografia, suas dificuldades, descobertas, realizações e como esta experiência colaborou com sua formação docente e sua forma de entender o ensino.

1. Enquanto residente pedagógico, como você avalia seu desenvolvimento durante o PRP? *

- Excelente, pois contribuiu de forma positiva.
- Interessante, pois trouxe diferentes perspectivas.
- Regular, ainda ficaram algumas lacunas.

2. Quais foram suas principais dificuldades durante o programa? *

- Em relação à conciliar a teoria e a prática.
- Em relação ao desenvolvimento das atividades no ensino remoto.
- O impacto com a realidade da instituição escolar no ensino híbrido.
- A conciliação entre as práticas e a produção científica.
- Outro

Se na pergunta anterior escolheu a alternativa "outro", justifique sua resposta. *

Texto de resposta curta

3. O que você percebeu de mais relevante durante o programa que influenciou diretamente em sua visão sobre o ensino de geografia? *

Texto de resposta curta

4. Após o encerramento do programa, você se considera preparado para estar em sala de aula? *

- Sim. Me considero preparado.
- Ainda estou em processo.
- Não me sinto preparado.
- Outro

Se na pergunta anterior escolheu a alternativa "outro", justifique sua resposta. *

Texto de resposta curta

5. Você considera que o Programa de Residência Pedagógica foi para sua formação, uma experiência importante e significativamente positiva? *

- Com certeza.
- Em parte.
- Não foi significativa.

Justifique sua resposta. *

Texto de resposta longa