



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

ALENCAR DOS SANTOS VERÍSSIMO

A IMPORTÂNCIA DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: a concepção dos alunos bolsistas do Curso de Geografia, da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão

**CATALÃO - GO
2018**



**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: Dissertação Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

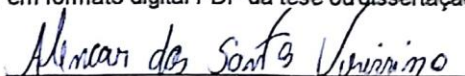
Nome completo do autor: Alencar dos Santos Veríssimo


Título do trabalho: A IMPORTÂNCIA DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: a concepção dos alunos bolsistas do Curso de Geografia, da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²


Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 10 / 07 / 2018

Ciente e de acordo:

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

ALENCAR DOS SANTOS VERÍSSIMO

A IMPORTÂNCIA DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: a concepção dos alunos bolsistas do Curso de Geografia, da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia, da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Área de concentração: Geografia e Ordenamento do Território

Linha de Pesquisa: Trabalho e movimentos sociais

Orientadora: Prof^ª. Dra. Izabella Peracini Bento

CATALÃO - GO

2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Veríssimo, Alencar dos Santos

A IMPORTÂNCIA DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: a concepção dos alunos bolsistas do Curso de Geografia, da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão [manuscrito] / Alencar dos Santos Veríssimo. - 2018. CCXXIX, 229 f.

Orientador: Profa. Dra. Izabella Peracini Bento.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Geografia, Catalão, Programa de Pós Graduação em Geografia, Catalão, 2018.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, mapas, abreviaturas, gráfico, tabelas.

1. Geografia. 2. PIBID. 3. Formação Docente. 4. Políticas Públicas.
I. Bento, Izabella Peracini , orient. II. Título.

CDU 911.3



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
UAE - INSTITUTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
Av. Lamartine P. Avelar, 1.120. Setor Universitário – Catalão (GO) CEP - 75704 020
Fone/fax: (64) 3441-5331. E-mail: mestradogeografia@gmail.com

ATA DA SESSÃO DE JULGAMENTO DA DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE
Alencar dos Santos Veríssimo

Aos vinte e cinco dias do mês de maio do ano de dois mil e dezoito (25/05/2018), às 17h (dezessete horas), na Sala 27 – Bloco A, Regional Catalão/UFG, teve lugar a 140ª Sessão Pública de Julgamento da Dissertação de Mestrado de **Alencar dos Santos Veríssimo**, matrícula nº 20160973, CPF 107.998.516-63, intitulada “**A IMPORTÂNCIA DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: a concepção dos alunos bolsistas do Curso de Geografia, da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão**”. A Banca Examinadora foi composta, conforme Portaria nº. 014/2018 do Programa de Pós-Graduação em Geografia-RC/UFG, pelos Professores Dra. Izabella Peracini Bento (RC/UFG - Orientadora), CPF nº 995.369.781-72, Dra. Adriana Olivia Alves (IESA/UFG - Membro Externo) CPF nº 274.942.438-01, Dra. Patrícia Francisca de Matos (RC/UFG – Membro Interno) CPF nº 860.356.301-20. Os examinadores arguíram na ordem citada, tendo a mestranda respondido satisfatoriamente. Às 19 horas e 30 minutos a Banca Examinadora passou ao julgamento, em Sessão Secreta, tendo o mestrando obtido os seguintes resultados:

Profa. Dra. Izabella Peracini Bento – Ass. Izabella P. Bento
Aprovado Reprovado ()

Profa. Dra. Patrícia Francisca de Matos – Ass. Patrícia Francisca de Matos
Aprovado Reprovado ()

Profa. Dra. Adriana Olivia Alves – participação por videoconferência, autorizada pela CPG
Aprovado Reprovado ()

Obs.:

Atender as sugestões da banca.

Presidente da Banca – Profa. Dra. Izabella Peracini Bento - Ass. Izabella P. Bento

Resultado final: APROVADO REPROVADO ()

Reaberta a Sessão Pública, o Presidente da Banca Examinadora proclamou o resultado e encerrou a Sessão, da qual foi lavrada a presente Ata que segue assinada pelos membros da Banca Examinadora, Mestrando examinado e pela Secretária do Programa de Pós-Graduação em Geografia-RC/UFG.

Assinatura do Mestrando: Alencar dos Santos Veríssimo

Secretária do PPGGC-RC/UFG Priscila Querino de Lima
Secretária do Programa de Pós-Graduação em Geografia Regional Catalão / UFG

Obs: O(a) aluno(a) deverá encaminhar, no prazo de sete (7) dias, a contar da data da Defesa Pública, os exemplares definitivos da Dissertação, para arquivamento e devidos encaminhamentos, conforme as normas definidas pelo PPGGC-RC/UFG.

“Devemos aprender a viver com mais vivacidade os bons momentos que as vivências de nossa vida nos proporcionam.”

(Veríssimo, 2018)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS, À NOSSA SENHORA APARECIDA e ao meu DIVINO PAI ETERNO, a quem sou muito devoto, por ter colocado pessoas tão especiais ao meu lado, sem as quais, certamente, eu não teria conseguido concluir mais esta etapa na minha vida.

Quero registrar aqui meus agradecimentos a todos os membros da minha família, em especial, ao Senhor Adelino Júnior, meu pai, que foi de suma importância no meu processo de transição para a cidade de Catalão.

À minha mãe, Adriana, que sofreu muito com a distância entre nós dois, mas mesmo assim, se manteve firme, sempre me incentivando a dar o melhor. Aos meus quatro irmãos, principalmente ao Alex, por ter sido meu braço direito durante esses dois anos.

À minha madrinha Aparecida e à minha tia Ionice, que compraram minha ideia de fazer o mestrado, se mostrando dispostas, ajudando no que foi preciso para a concretização deste trabalho.

Aos meus avós Maria Conceição e Senhor Adelino (vô Ico), que sempre têm compartilhado as vivências sábias da vida comigo, mostrando a importância de agirmos sempre da maneira mais correta possível, com amor e respeito aos nossos semelhantes, agindo sempre com humildade perante diversas situações.

Aos meus velhos e novos amigos, Cássia, Viviane, Carlos Roberto, Cátia, Letícia e Laira, que compartilharam comigo as angústias e alegrias da Pós-graduação.

Quero agradecer à Unidade Acadêmica do Instituto de Geografia, da Regional Catalão, e aos professores com os quais tive o prazer de ter aulas. Ao subprojeto do PIBID e seus integrantes, que contribuíram, na medida do possível, para a concretização da pesquisa.

Agradeço à Professora Dra. Adriana Olivia Alves, por ter aceito o convite de participar do meu exame de qualificação, trazendo valiosas contribuições, e também por estar presente na defesa final.

À Professora Dra. Patrícia Francisca de Matos, que foi a precursora desde os tempos de graduação, na função de coordenadora do PIBID. Profissional que me incentivou a cursar o Mestrado e trabalhar com a temática *Ensino de Geografia*. Que Deus possa sempre lhe iluminar nessa nova jornada.

Por fim, para fechar com chave de ouro, quero expressar meu imenso sentimento de gratidão a você, Professora Dra. Izabella Peracini Bento, pela orientação e paciência comigo durante esses dois anos. Obrigada pelo compromisso em sempre me ajudar a melhorar enquanto profissional e pessoa, contribuindo, arduamente, com o meu trabalho. Que Deus lhe proteja sempre.

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo realizar uma análise que corresponde à contribuição do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para o processo de formação inicial de professores de Geografia no período contemporâneo, tendo como objeto central o subprojeto “Metendo as mãos nas estratégias de ensino de Geografia”, que se faz presente na Unidade Acadêmica Especial Instituto de Geografia situado na Universidade Federal de Goiás Regional Catalão. É composto por 21 alunos bolsistas, 3 supervisores e 2 coordenadores, e desenvolvido em parceria com três escolas estaduais na malha urbana do município de Catalão. A princípio, foi realizada uma descrição ao longo da história, em que é apresentado todo o processo embrionário que se concretizou o início da formação docente no Brasil, que se iniciou com a chegada dos colonizadores portugueses, sob a influência da igreja. Em seguida, é realizada a análise sobre a importância das políticas públicas educacionais para a formação de professores e suas influências para o atual modelo de formação docente brasileiro, momento em que são expostos os projetos e programas educacionais que têm tido o dever de contribuir para a qualidade da formação desses profissionais. O trabalho conta com o levantamento de dados realizado pelo Núcleo de Pesquisa sobre Currículo, Ensino e Formação de Professores de Geografia (NUCEF), que tem apresentado resultados muito importantes que ilustram o número de pesquisas a respeito do tema *Ensino de Geografia* presentes nos programas de Pós-graduação da ciência geográfica. É apresentado, de maneira detalhada, o PIBID, seus objetivos e atribuições em torno de sua contribuição para a formação de educadores, sendo expostos por meio de gráficos e tabelas seu crescimento e sua abrangência em todo o território nacional. Em seguida, são apresentadas as concepções dos bolsistas acerca das contribuições que o programa tem proporcionado para sua formação. São relatadas, por meio de questionários e grupos focais de discussões, suas experiências de sala de aula enquanto participantes do programa. Tendo como resultado substancial acerca dos bolsistas que de fato o PIBID tem contribuído positivamente na medida do possível para formação inicial a estes sujeitos. E, ao final serão apresentadas as dificuldades e problemas que estes bolsistas têm enfrentado, fatores que têm limitado as atividades dos mesmos no programa. Pode-se concluir que a referida pesquisa tem alcançado, de maneira satisfatória, seus objetivos, uma vez que buscou estudar, de modo claro e objetivo, o PIBID e sua contribuição para a formação inicial dos bolsistas participantes do subprojeto mencionado.

Palavras-chave: Geografia; PIBID; Formação Docente; Políticas Públicas.

ABSTRACT

The aim of this research is to analyze the contribution of the Institutional Program of the Initiation to Teaching Grant (PIBID) to the process of initial formation of teachers of Geography in the contemporary period, having as its central object the subproject "Geography teaching strategies ", which is present at the Special Academic Unit Institute of Geography located at the Universidade Federal de Goiás Regional Catalão. It is composed of 21 scholarship students, 3 supervisors and 2 coordinators, and developed in partnership with three state schools in the urban network of the municipality of Catalão. At the outset, a description was made throughout history, in which the whole embryonic process was presented, which was the beginning of the formation of teachers in Brasil, which began with the arrival of Portuguese colonizers under the influence of the church. Next, an analysis is made of the importance of public educational policies for teacher education and their influence on the current model of Brazilian teacher education, at which time educational projects and programs that have had a duty to contribute to the training. This work has the data collection carried out by the Research Center on Curriculum, Teaching and Training of Teachers of Geography (NUCEF), which has presented very important results that illustrate the number of researches on the subject of Geography Teaching in the programs of Postgraduate of geographic science. It is presented, in a detailed way, the PIBID, its objectives and attributions around its contribution to the education of educators, being exposed through charts and tables its growth and its coverage throughout the national territory. Next, the scholars' conceptions about the contributions that the program has provided for their formation are presented. Through their questionnaires and focus groups, their classroom experiences are reported as participants in the program. Having as a substantial result about the scholarship holders that in fact PIBID has contributed positively to the extent possible for initial training to these subjects. And, at the end will be presented the difficulties and problems that these fellows have faced, factors that have limited their activities in the program. It can be concluded that this research has satisfactorily reached its objectives, since it sought to study, in a clear and objective way, the PIBID and its contribution to the initial training of the fellows participating in the aforementioned subproject.

Key-words: Geography; PIBID; Teacher Training; Public Policies.

RESUMÉN

La presente investigación tiene por objetivo realizar un análisis que corresponde a la contribución del Programa Institucional de Beca de Iniciación a la Docencia (PIBID) para el proceso de formación inicial de profesores de Geografía en el período contemporáneo, teniendo como objeto central el subproyecto "Metando las manos en las manos estrategias de enseñanza de Geografía ", que se hace presente en la Unidad Académica Especial Instituto de Geografía situado en la Universidad Federal de Goiás Regional Catalán. Se compone de 21 alumnos becarios, 3 supervisores y 2 coordinadores, y desarrollado en asociación con tres escuelas estatales en la red urbana del municipio de Catalán. En primer lugar, una descripción se hizo largo de la historia, se presenta en todo el proceso embrionario que se materializó el inicio de la formación del profesorado en Brasil, que comenzó con la llegada de los portugueses, bajo la influencia de la iglesia. A continuación se realiza el análisis sobre la importancia de las políticas públicas educativas para la formación de profesores y sus influencias para el actual modelo de formación docente brasileño, momento en que se exponen los proyectos y programas educativos que han tenido el deber de contribuir a la educación calidad de la formación de estos profesionales. El trabajo cuenta con el levantamiento de datos realizado por el Núcleo de Investigación sobre Currículo, Enseñanza y Formación de Profesores de Geografía (NUCEF), que ha presentado resultados muy importantes que ilustran el número de investigaciones sobre el tema Enseñanza de Geografía presentes en los programas de Geografía Postgrado de la ciencia geográfica. Se presenta, de manera detallada, el PIBID, sus objetivos y atribuciones en torno a su contribución a la formación de educadores, siendo expuestos por medio de gráficos y tablas su crecimiento y su alcance en todo el territorio nacional. A continuación, se presentan las concepciones de los becarios acerca de las contribuciones que el programa ha proporcionado para su formación. Se reportan, a través de cuestionarios y grupos focales de discusiones, sus experiencias de aula como participantes del programa. Teniendo como resultado sustancial acerca de los becarios que de hecho el PIBID ha contribuido positivamente en la medida de lo posible para la formación inicial a estos sujetos. Y al final se presentarán las dificultades y problemas que estos becarios han enfrentado, factores que han limitado las actividades de los mismos en el programa. Se puede concluir que dicha investigación ha alcanzado de manera satisfactoria sus objetivos, una vez que buscó estudiar, de modo claro y objetivo, el PIBID y su contribución a la formación inicial de los becarios participantes del subproyecto mencionado.

Palabras clave: Geografía; PIBID; Formación docente; Políticas públicas.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Subprojetos do PIBID e suas respectivas áreas de atuação, período de 2012 a 2016.....	78
Gráfico 2	O interesse em ingressar no curso de licenciatura em Geografia.....	168
Gráfico 3	Razões que motivaram os alunos a ingressarem no PIBID.....	169
Gráfico 4	Expectativas acerca das atividades a serem realizadas pelos bolsistas no PIBID.....	171

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Políticas públicas e programas criados para contribuir com a formação.....	42
Quadro 2	Dados numéricos do Edital 61 / 2013.....	75
Quadro 3	Relação de teses e dissertações sobre ensino e / ou formação de professores de Geografia encontradas nos cursos de Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> em Geografia.....	84
Quadro 04	Distribuição dos subprojetos implantados na UFG e suas regionais.....	154
Quadro 05	Número de bolsas distribuídas pelo PIBID na UFG.....	156
Quadro 06	Perfil dos bolsistas que participaram do questionário.....	166
Quadro 07	Contribuições relevantes do PIBID para a formação docente.....	173

SÚMARIO

INTRODUÇÃO	15
1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PARTICULARIDADES DA CONSTITUIÇÃO DO PROFISSIONAL DE GEOGRAFIA	23
1.1. Concepções teóricas acerca da Formação de Professores no Brasil, do período colonial (1500) ao contemporâneo.....	23
1.2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Políticas públicas para a formação de professores.....	33
1.3. Formação de professores de Geografia: reflexões acerca dessa prática.....	46
2. O PIBID E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA	70
2.1. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: sua origem e avanços no cenário educacional.....	70
2.2. O PIBID sob o panorama das pesquisas nos programas de Pós-graduação em Geografia	83
2.3 Experiências formativas do PIBID na Universidade Federal de Goiás / Regional de Catalão e o ensino de Geografia.....	154
2.4. O subprojeto de Geografia “Metendo as mãos nas estratégias de ensino de Geografia e seus sujeitos”	165
3.PROFESSORES DE GEOGRAFIA: A CONCEPÇÃO DOS BOLSISTAS ACERCA DA CONTRIBUIÇÃO DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE	176
3.1. O PIBID e sua contribuição no processo de formação e prática docente na Educação Básica.....	177
3.2. As percepções dos pibidianos acerca das intervenções nos espaços escolares em contexto com a formação docente em Geografia.....	187
3.3. Por trás do sucesso: as dificuldades enfrentadas pelos bolsistas no desenvolvimento das ações do PIBID.....	204
CONSIDERAÇÕES FINAIS	216
REFERÊNCIAS	220
APÊNDICES	226

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a educação brasileira tem sofrido consequências ruins oriundas das ações governamentais, com sérios prejuízos para o avanço na qualidade da educação como um todo. São inúmeros cortes financeiros que têm atingido pessoas que estão ligadas direta ou indiretamente ao setor educacional, como professores, alunos e demais profissionais da Educação.

Em relação aos professores, estes perpassam por situações de desrespeito com a categoria profissional. Em alguns casos, leva-se a crer que o governo brasileiro não tem dado o devido valor aos seus educadores, propondo péssimas condições de trabalho que dizem respeito área da educação pública, de modo que muitas escolas não têm apresentado condições de infraestruturas dignas de trabalho, com salas de aula com número excedente de alunos. Ademais, cita-se também em alguns casos a questão da indisciplina desses e a falta de segurança que prejudicam o bom andamento do trabalho do professor.

Os professores, além de exercerem seu trabalho, na maioria dos casos, de forma precária, têm enfrentado jornadas de afazeres exaustivas, atuando em dois ou mais cargos, para elevar o seu salário e, assim, conseguir ganhar um pouco mais e obter uma qualidade de vida melhor. O corpo docente que tem atuado no ensino básico brasileiro recebe uma remuneração baixa pelos serviços prestados à comunidade. O educador não tem o devido reconhecimento no mercado de trabalho, na sociedade e, principalmente, por parte dos gestores do nosso país.

Por outro lado, o aluno, junto com o professor, tem sido vítima do descaso dos órgãos públicos, tendo sua formação atingida de forma negativa, obtendo como consequência o aumento da evasão escolar e o número de analfabetos no país.

São problemas decorrentes desde o período colonial, momento que a educação se consolidava de forma precária, desde questões infraestruturais até por pessoas que não tinham formação específica para estar ocupando as salas de aula enquanto educador, sendo leigas em relação ao conhecimento científico, fazendo uso de práticas pautadas na doutrinação do catolicismo. Sendo assim, pode-se dizer que há grandes indícios de que a

profissão docente surgiu no mundo como um trabalho precário, com efeitos de complementação de renda, como é observado em alguns lugares ainda hoje.

No entanto, com o passar dos anos, houve avanços significativos a respeito à profissão docente. Atualmente, para que se possa exercer a docência, é exigido que esse profissional seja habilitado a função e possua, no mínimo, o curso de magistério ou o curso superior em licenciatura em determinada área do conhecimento.

Outros avanços que se pode considerar são as implementações de leis que visam contribuir com o auxílio aos professores, às escolas e aos cursos de formação, como a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB, que teve sua primeira versão promulgada em 1961. Citam-se também os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNS, que têm por objetivo nortear os professores no exercício docente. Ademais, houve a implementação de algumas políticas públicas importantes no âmbito educacional, de modo com que colaborassem para valorização da educação.

Contudo, apesar da consolidação dessas ações, no século XX, o índice de profissionais atuantes na área da educação se apresentava baixo nos cursos de formação. No que tange às universidades públicas e privadas, contavam com um número cada vez menor de alunos em seus cursos de licenciatura. Naquele tempo somente os cursos de bacharelado tinham altos índices de matrícula e conclusão de curso, tendo como reflexo a falta de profissionais qualificados para lecionar em escolas.

O governo, enxergando essa escassez de docentes no mercado de trabalho e também de alunos nos cursos de formação, buscou, no início do século XXI, tomar uma medida para estimular os jovens concluintes do Ensino Básico a optarem pelos cursos de formação de professores. Foram inúmeros os programas e projetos no âmbito educacional implementados com o objetivo de contribuir para a formação qualificação da profissão docente.

Contudo, somente no ano de 2007, criou-se um programa que viria a ser o principal colaborador para a formação inicial de professores, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), fruto de políticas públicas educacionais. O PIBID tinha como foco atuar nos cursos de formação por meio da inserção do futuro professor no ambiente escolar, concedendo uma bolsa de estudos aos alunos participantes, professores e coordenadores, colocando-os dentro das escolas da rede pública para atuarem junto com o professor regente de turma ou disciplina da Educação Básica.

A princípio, o programa foi desenvolvido nos cursos que mais necessitavam de atenção, sendo eles Química, Física, Matemática e Ciências. Em razão de seu sucesso,

anos mais tarde, o programa foi ampliado e implementado em todos os cursos de licenciatura, despontando também a modalidade de Educação no Campo, Diversidade, Educação Indígena e Quilombola.

Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é analisar quais têm sido as contribuições que o PIBID tem proporcionado para a formação docente dos alunos bolsistas do Departamento de Geografia, da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, realizando uma contextualização de todo o processo de implantação e crescimento do programa, descrevendo as opiniões que os sujeitos participantes têm em relação ao mesmo e analisando se esse programa tem contribuído significativamente para a formação de professores de Geografia.

Esta pesquisa se justifica por meio de alguns aspectos, sobretudo o pessoal, pois, durante três anos (de 2012 a 2015), participei do programa na condição de aluno bolsista do subprojeto de Geografia, da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – FACIP - UFU/ Pontal.

Durante esse período, tive a oportunidade de vivenciar, com muita proximidade, o cotidiano das escolas e pude observar a importância das atividades desenvolvidas pelo subprojeto, proporcionando formas de lidar com cada conteúdo e metodologias, todos relevantes para o processo de ensino e aprendizagem da ciência geográfica. Aliado a isso, foi realizado um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) acerca do papel do PIBID na formação continuada dos professores supervisores.

Ao término da pesquisa, ficaram indagações que me estimularam a continuar estudando o tema com a perspectiva de compreender as contribuições que o programa tem proporcionado à formação profissional dos bolsistas.

A realização de uma pesquisa de mestrado sobre o tema aqui contemplado justifica-se, dentre vários fatores, em nome de escassas investigações em nível de Pós-graduação em Geografia que estudam, de fato, o processo de formação docente na perspectiva do PIBID. Com isso, notou-se a necessidade de realizar pesquisas nesse segmento com o intuito de realizar uma análise das contribuições do programa aos bolsistas.

Por fim, a justificativa social, considerada a mais importante, se deve à necessidade de nós, pesquisadores e professores, podermos contribuir com a sociedade acerca da importância do PIBID como instrumento para a formação de professores e

também expor a melhoria do desempenho educacional dos alunos e docentes que estão inseridos na rede pública de ensino.

A problemática que norteou a pesquisa tem buscado entender de que maneira o PIBID tem contribuído para a formação docente desses alunos, indagações estas que nos levam a questionar suas metodologias e práticas, analisando se, realmente, há contribuições do programa para a formação profissional dos alunos inseridos no projeto.

Com isso o objeto do estudo gira em torno dos bolsistas do subprojeto “Metendo as mãos nas estratégias de ensino de Geografia” que, atualmente, é composto por 21 bolsistas, 2 coordenadores e atua em três escolas da rede pública de Catalão.

Espera-se, com este estudo, compreender as ações do programa sob a ótica dos bolsistas a respeito da contribuição para a formação de professores de Geografia, compreendendo os métodos e resultados de suas ações.

O presente trabalho está estruturado em três capítulos, seguido das Considerações Finais. O primeiro capítulo intitulado “Formação de professores: particularidades da constituição do profissional de Geografia” visa contribuir aos pressupostos que fundamentaram e estruturaram tudo que se tem hoje em vigor a respeito do modelo de formação de professores. Este capítulo procura expor esta questão de forma sistemática, percorrendo as fases embrionárias do processo de formação docente.

No segundo capítulo, “O PIBID e sua contribuição para a formação de professores de Geografia”, é apresentada a origem do programa e suas contribuições para a formação de professores dessa ciência. Aqui, serão apresentados dados que têm por objetivo comprovar o crescimento do PIBID em âmbito nacional, em que será evidenciado, em formato de gráficos, tabelas e quadros, o expoente em relação ao crescimento numérico e também a distribuição espacial do subprojeto de Geografia. Também foi realizada uma análise sobre as pesquisas e buscam dar respostas na área do ensino de Geografia, identificando quais são e suas áreas de atuação.

Por fim, no capítulo intitulado “Professores de geografia: a concepção dos bolsistas acerca da contribuição do PIBID para a formação docente”, foram contemplados os objetivos de nossa pesquisa por meio dos grupos focais de discussão que tiveram três encontros.

A realização desta pesquisa se deu em de três vertentes: a pesquisa teórica, a documental e de campo. Estes procedimentos metodológicos foram utilizados para a coleta de informações que ocorreram por meio de etapas fundamentais e para a elaboração e organização dos elementos que compõem a estruturação do trabalho. A metodologia de

uma pesquisa acadêmica é considerada um conjunto de técnicas a serem aplicadas durante a realização da mesma, permitindo, assim, a melhor escolha de autores e instrumentos de interpretação dos dados com o intuito de garantir uma avaliação séria e segura na perspectiva do pesquisador, do programa ou do grupo de pesquisa a que ele pertence.

A pesquisa teórica se deu por meio do estudo de autores que pesquisam a temática ensino de Geografia, e demais autores que figuram no cenário nacional e internacional com desenvolvimento de pesquisas com ênfase em formação de professores a saber: Bento e Oliveira (2012); Bertazzo, Silva (2014); Belo e Júnior (2017); Bomfim (2017); Callai (2003); Cardozo (2004); Cavalcanti (2016), (2013), (2012); Conti (1976); Fernandes (2008); Guimarães (2017); Harley (1991); Khaoule, Souza (2013); Lecione (2013); Pimenta (1999) (2000) (1997); Pontuschka (2007); Richter (2011) Rabelo, Bueno (2015); Sacramento (2015); Straforini (2001).

Ocorreu também o levantamento bibliográfico de nomes que figuram no cenário nacional e internacional no que dizem respeito a formação docente, sendo eles: Contreras (2002); Freire (1996); Gadotti (1999); Grosssi (1993); Lacerda, (2017); Libâneo (1998); Marques (2010); Mizukami (2002); Oliveira, Pires (2017); Paro (2012); Saviani (1993); Vazquez (1977).

Para compreendermos todo processo de implementação e evolução da profissão docente, buscamos autores que discutem a respeito desse assunto e também autores que debatem no âmbito das políticas públicas e suas contribuições para o que temos hoje a respeito a formação de professores. Nomes como: Amabile (2017); Azevedo (1963), (1976); Azevedo (2003); Gatti (2016); Vasconcellos (2000); Neto, Maciel (2017); Mendonça (2005); Romanelli (1986) (1999); Rosário, Silva (2017); Saco (2017); Souza (1991) (2001); Vieira (2008).

Autores também que trabalham com o PIBID enquanto ferramenta colaboradora ao processo de formação de professores, nomes estes que contribuíram significativamente para o entendimento do nosso objeto de pesquisa, sendo eles; Auth (2015); Bertazzo e Bento (2014); Borges, Martins, Zeulli (2015); Carvalho (2016); Garcia e Silveira (2014); Silva (2015) (2015b); Straforini (2017); Tinti (2012); Vale, Magalhães (2015), (2015b); Veríssimo(2016); Mendes, Rocha (2015); Neves (2014).

Por fim, não menos importante, autores que estudam e pesquisam sobre a importância da metodologia da pesquisa e seus elementos fundamentais para a concretização do trabalho científico, autores estes que contribuíram para as escolhas de métodos e metodologias a serem aplicadas nesta pesquisa, são eles: Alejandro e Rocha

(2006); Baffi (2017); Barbosa (2017); Demo (2000); Gondim (2003); Ludwing (2009); Mazzotti, Gewandsznajder (2002); Morgan (1997);; Pêsoa (2009); (2017). O estudo destes autores teve importante papel como referencial teórico para o desenvolvimento de nossa pesquisa, uma vez que nos trouxe discussões de diversas linhas de raciocínio a respeito do processo de formação e atuação docente em Geografia, como também em relação ao PIBID.

A pesquisa documental consistiu na análise de documentos disponíveis nos sites oficiais dos órgãos educacionais com o alvo de compreender os objetivos dos documentos que legislam sobre a formação de professores no Brasil. Recorreu-se à pesquisa nos sites da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do Ministério da Educação (MEC), da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e buscou-se analisar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Trata-se de fontes que norteiam o pesquisador na compreensão do processo de formação inicial de professores de Geografia e as ações que os governos têm tomado em prol da melhoria do trabalho desses profissionais.

Foram identificados, por meio desse levantamento documental, que são muitas as leis, normativas e programas que foram instituídas ao longo dos anos com o objetivo de nortear os cursos de formação docente, o exercício de uma formação profissional mais qualificada que atenda aos anseios da atual conjuntura educacional.

A última etapa consistiu na realização da pesquisa de campo. É a etapa primordial da pesquisa, momento em que são confrontados os estudos teóricos com as ações práticas presentes no campo. A pesquisa de campo é entendida como a observação, que está diretamente ligada às *práxis*, em que são postos os estudos teóricos em confronto com a realidade prática. Essa ação ocorre por meio de intervenções, mas com o máximo de cuidado para não perder o rigor metodológico. No âmbito do subprojeto de Geografia “Metendo as mãos nas estratégias de ensino de Geografia”, ocorreu esse processo, fase em que foi realizado o contato com os bolsistas do PIBID, coordenadores, e também uma visita aos espaços acadêmicos destinados aos encontros e reuniões do programa.

No contexto da pesquisa de campo, foram desenvolvidos os procedimentos metodológicos de coleta de dados, que aconteceu após a aprovação do projeto de pesquisa na plataforma Brasil. A primeira metodologia adotada consistiu na realização de grupos de discussões, os ditos grupos focais, que consistem numa técnica de pesquisa de coleta de dados por meio das interações grupais com os sujeitos participantes da pesquisa. É

caracterizada como um recurso que visa a compreensão do processo de construção das percepções, atitudes, comportamentos e representações sociais dos grupos humanos.

A dinâmica de grupo focal, ocorreu por meio da pesquisa participante, marcada pelo aspecto interativo de coleta de dados, muito comum em pesquisas qualitativas. A noção de grupos focais está apoiada no incremento de entrevistas grupais, em que o entrevistador tem papel fundamental na abordagem de coleta de informações e o moderador do grupo, ou seja, o pesquisador, tem a tarefa de assumir a posição de facilitador do processo de discussão.

É de suma importância que o moderador não deixe transparecer sua opinião acerca do tema em pauta na discussão, não interferindo, desse modo, no veredito final dos participantes. O moderador tem a função de intervir como um direcionador, expondo questionamentos que mantenham a discussão no foco pretendido e introduzindo questões que possam gerar respostas pertinentes à pesquisa.

A dinâmica de grupo focal foi desenvolvida por meio de três encontros, sendo cada encontro correspondente a um objetivo da pesquisa. O primeiro encontro teve como título “PIBID e sua contribuição no processo de formação e prática docente no Ensino Básico”. O segundo foi intitulado “Subprojeto de Geografia: uma análise metodológica acerca das práticas desenvolvidas nas escolas do município de Catalão - GO”. O terceiro “PIBID: problemas e dificuldades apresentadas em relação à formação e prática docente em Geografia”.

Todos os encontros aconteceram conforme a disponibilidade dos bolsistas, em ambiente apropriado e munido de boa acústica para não interferir na qualidade da coleta de áudio. Foi utilizado gravador de mp3 para a coleta das falas dos bolsistas. A duração de discussão de cada grupo tinha, em média, duas horas. Após o término dos encontros, foi feita a transcrição dos dados em áudio e realizada a classificação das respostas, com o objetivo de eliminar o que, em vista, era repetitivo e de menor importância para a pesquisa.

A segunda etapa consistiu na formulação de questionários semiestruturados, como técnica de coleta de dados. Essa ação foi realizada com o objetivo de complementar o que foi trabalhado em um primeiro momento com o grupo focal. Os questionários têm sido um dos procedimentos mais utilizados para a coleta de informações em pesquisas que envolvem seres humanos, por ser uma metodologia de fácil manuseio e baixo custo e, principalmente, por manter o anonimato da pessoa.

O questionário foi elaborado com questões abertas e fechadas, contendo temas importantes acerca do PIBID no plano da formação de professores de Geografia. O questionário teve como objetivo conhecer o perfil dos alunos que ingressaram no programa, abarcando informações sobre formação básica, razões da escolha do Curso de Geografia, razões para ingressar no PIBID, dados de fundamental importância para a conclusão da pesquisa de campo.

A aplicação do questionário ocorreu nas dependências do Departamento de Geografia, onde foi escolhido um local adequado para que os bolsistas pudessem ter o tempo adequado para responderem o questionário. Após esse momento, foi realizada a coleta das respostas e, em seguida, foram analisadas e coletadas as informações mais relevantes para o trabalho. Foram construídos gráficos e quadros com o intuito de elencar o que foi respondido.

A realização de todas as etapas foi possível graças à avaliação e liberação do Termo de Assentimento Livre e Esclarecimento (TALE), exigido pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal de Goiás, sob número de registro CEP/ UFG CAAE: 64163917.9.0000.5083.

1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PARTICULARIDADES DA CONSTITUIÇÃO DO PROFISSIONAL DE GEOGRAFIA

Entender como se deu processo de formação de professores no Brasil é um exercício importante para nós, enquanto pesquisadores e professores de tempos contemporâneos. Assim, pode-se entender as ideias que serviram de base para a origem dessa profissão.

Com base nesse pequeno adentro, será apresentado o primeiro capítulo dessa dissertação, que tem por função apresentar os pressupostos do surgimento do professor no Brasil e todo o processo de evolução dessa profissão até o período do pós-guerra, contando com as contribuições de diversos autores e também com a realização de consultas a documentos que ilustram muito bem as etapas que consolidaram a formação docente no Brasil.

1.1. Concepções teóricas acerca da formação de professores no Brasil do período colonial (1500) ao período contemporâneo

Muito se tem discutido que foram os colonizadores portugueses que iniciaram o processo educacional brasileiro por meio das ações dos jesuítas, sob a liderança do padre Manoel da Nóbrega. Defende-se que o modelo de ensino vigente à época tinha como pressupostos os interesses da igreja católica. Nesse contexto, o presente capítulo tem por objetivo realizar um percurso histórico ao longo de aproximadamente 500 anos transcorridos desde o período colonial até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), com o intuito de apresentar como se deu o processo de formação de professores no Brasil.

Quando se fala de formação de professores em terras brasileiras, deve-se remeter ao período áureo, após o descobrimento do Brasil, em meados de 1500, pelos colonizadores portugueses liderados por Pedro Álvares Cabral. Deve-se considerar também a influência da igreja católica, com sua instalação em terras tucupis, com o propósito de evangelizar, sob a doutrina do catolicismo, os nativos indígenas.

As primeiras iniciativas de educação em solo brasileiro foram trazidas pelos colonizadores portugueses. Sendo assim, é necessário realizar uma retomada histórica, desde a descoberta do Brasil até o período contemporâneo, para que se compreenda as primeiras ações em prol da formação de professores e da educação dos povos que aqui habitavam.

Em meados de 1549, aproximadamente quase 50 anos após a chegada dos colonizadores, a igreja católica começa a atuar com o propósito de desenvolver o trabalho de evangelização missionária, no intuito de inserir a cultura do catolicismo ao povo brasileiro, que era constituído, até então, por nativos indígenas e escravos trazidos da África.

Essa prática evangelizadora representava vários anseios dos portugueses e a principal pretensão era manter a ordem e obediência dos trabalhadores escravos e, principalmente, dos índios, que eram vistos pelos colonizadores como pessoas agressivas e perigosas para a colônia.

Romanelli (1986) tem discutido o processo histórico educacional no Brasil. A autora afirma que os primeiros responsáveis pelas ações educacionais foram os jesuítas, vindos de Portugal sob a liderança do padre Manoel da Nóbrega, que instituiu a primeira política educacional no Brasil Colônia, com o trabalho de catequização dos índios e escravos. Ainda na visão da autora, os jesuítas foram os primeiros educadores a ministrar, de fato, atividades pedagógicas no Brasil. Isso se deu em virtude da preocupação em formar novos mestres para dar continuidade ao ensino da doutrina do catolicismo. Sendo assim, os que mais se destacavam entre os aprendizes, futuramente, viriam a se tornar mestres com a função de educar as gerações futuras.

Conforme Rosário e Silva (2004), não existia, nesse período, uma literatura exclusivamente brasileira, cabendo aos educadores da época buscar suas referências nas obras de escritores portugueses que eram editadas em Portugal, e, posteriormente, trazidas ao Brasil pelos colonizadores e por missionários jesuítas, que tinham como tarefa alfabetizar a população aqui residente.

De acordo com Neto e Maciel (2008), os jesuítas, com seu projeto educacional em ação conjunta com os portugueses que vieram para a colônia brasileira, tiveram um papel fundamental na formação da estrutura social, administrativa e produtiva da sociedade, que estava sendo formada, principalmente, no interior das colônias, locais onde eram realizadas as ações em prol da doutrina do catolicismo.

Os jesuítas eram formados por um grupo de religiosos, pessoas que prestavam serviços à igreja e também por senhores do engenho. A ideia que se tem é que essas pessoas eram figuras importantes daquele tempo, a exemplo de líderes religiosos, grandes produtores de cana e pessoas ligadas à realeza. Outro autor que oferece importante contribuição é Azevedo (1963), que discorre sobre as ações jesuíticas nas colônias.

Transmitiram quase integridade, o patrimônio de uma cultura homogênea, a mesma língua, a mesma religião, a mesma concepção de vida e os mesmos ideais de homem culto. Através da obra de educação popular nos pátios de colégios, ou aldeias, eles formaram e organizaram os fundamentos do nosso sistema de ensino. (AZEVEDO, 1963, p. 63).

O autor ilustra as atribuições e os espaços destinados aos jesuítas. É possível observar que o processo educacional, nesse período, tinha característica homogênea, da mesma linguagem, com o intuito de formar cidadãos que defendessem os mesmos ideais, que eram impostos pela igreja. Esse modelo de ensino popular era realizado em colégios para os filhos dos colonizadores e nas aldeias para os escravos, índios e seus filhos. Deve-se considerar que, em meados de 1549, começaram, então, a surgir as primeiras organizações dos sistemas de ensino do nosso país.

Segundo Azevedo (1976), a atuação jesuítica nas colônias se deu sob duas fases distintas: a primeira fase ocorreu no primeiro século, com a chegada e atuação dos padres jesuítas, sendo de adaptação e construção de seu trabalho de catequese e conversão do índio aos costumes do homem branco europeu. A segunda fase consolidou-se um século depois, com o objetivo de desenvolver o sistema educacional implementado no primeiro período.

O ensino realizado nesse período tinha como foco um modelo associado ao Cristianismo, com base no Ensino Religioso, por meio de orações, pregações e sermões. Esses fatores faziam com que a escola assumisse um caráter pedagógico, didático e formativo. Outro dado importante que vale ressaltar é que todos os conhecimentos, metodologias e métodos eram trazidos da Europa por meio dos colonizadores, como observado por Romanelli (1999):

[...] o ensino era ministrado pelos padres jesuítas, era alheio à realidade da colônia, haja vista que se destinava a impor uma cultura geral básica, sem a preocupação de qualificar para o trabalho ou qualquer consciência crítica. A ação educativa dos jesuítas que assegurava a conversão da população, recrutamento dos fiéis e servidores, acabou

por determinar a educação da elite uma educação alienada e ao mesmo tempo alienante. (ROMANELLI, 1999, p. 34).

Acerca do que foi exposto pela autora até o momento, pode-se afirmar que, no caso do Brasil, os padres foram os primeiros educadores com a missão de transmitir o conhecimento para o restante do povo, conhecimento este que não atendia à realidade vivida naquele local. Como foi dito anteriormente, o intuito não era educar e transmitir o conhecimento à população, e sim impor uma cultura dos povos brancos aos escravos e índios através de um modelo de educação alienante que tinha pressupostos pautados no Ensino Religioso.

A ideia em destaque é que essa ação foi uma estratégia de dominação efetiva, principalmente, para os índios, que não estavam acostumados com a rotina de trabalho realizada pelos negros. Sendo assim, os padres tinham a função de instruir os nativos a servirem fielmente à igreja e seus objetivos.

Esse modelo educacional foi caracterizado pela autora como um padrão alienante de ensino, tendo a mínima preocupação em estimular nos negros e nos índios a formação de sua consciência crítica. Pode-se assim dizer que havia dois modelos educacionais aplicados no interior da colônia: um voltado aos “dominantes”, direcionado às pessoas ligadas ao poder; e outro para os “dominados”, destinado aos trabalhadores.

Nessa linha de raciocínio, a contribuição dos autores é muito importante por trazer informações que esclarecem a realidade educacional da época, no que se refere ao trabalho de catequização, principalmente dos índios. Na verdade, o modelo educacional vigente nesse período tinha como principal objetivo domar as comunidades indígenas para que pudessem exercer o mesmo trabalho dos negros escravos. Em outras palavras, a educação dos índios, por meio do Ensino Religioso, foi primordial para que os colonizadores europeus pudessem ter domínio total sobre os mesmos.

Essa prática perdurou por mais de 200 anos, sendo finalizada em 1759, por meio da iniciativa do rei de Portugal, que determinou a retirada dos jesuítas da função de educar. Nesse mesmo ano, surgem as reformas do Marquês de Pombal, que determinou, em 28 de junho de 1759, o fechamento dos colégios jesuítas. Uma das principais consequências dessa ação foi a retirada dos jesuítas das terras brasileiras.

Esse processo foi realizado por Marquês de Pombal, até então, ministro do rei de Portugal, José I. Cria-se uma série de reformas com o objetivo de restabelecer o sistema educacional e econômico brasileiro, uma vez que o poder se encontrava nas mãos da

igreja. As principais reformas criadas foram as reformas pombalinas, que afrontam a todos os preceitos religiosos.

As reformas pombalinas, no âmbito educacional, culminaram na expulsão e na transferência da responsabilidade do ato de ensinar, que agora passava a ser obrigatoriedade do Estado, como postulam os autores Saco e Amaral (2004):

Conduziram a administração pombalina a tal reforma, foram assim, um imperativo da própria circunstância histórica. Extintos os colégios jesuítas, o governo não poderia deixar de suprir a enorme lacuna que se abria na vida educacional tanto portuguesa como de suas colônias. (SACO e AMARAL, 2004, p. 05).

Para os autores, tal reforma substituiu a cultura educacional que era desenvolvida pelos missionários no interior das colônias e também em seus respectivos colégios, que estavam instalados em diversas localidades do Brasil. Após esse movimento de retirada dos religiosos da incumbência de ensinar, o Estado, sob ordem de Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, passa a ter a obrigatoriedade de suprir as novas necessidades decorrentes do atual cenário educacional, tanto em Portugal quanto em suas colônias.

As reformas pombalinas contribuíram para uma mudança radical no processo educacional que era desenvolvido pelos jesuítas, tanto no Brasil quanto em Portugal. A partir desse momento, dá-se início ao processo de reformulação do ensino, havendo a introdução de diversas áreas da ciência nos currículos educacionais.

De acordo com Saco e Amaral (2004), a reformulação promovida pela intervenção do Estado, com a implementação do novo sistema educacional brasileiro, se deu por meio da criação de aulas avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, que deveriam suprir as disciplinas que eram ofertadas pelos colégios jesuítas. As aulas ministradas eram autônomas e isoladas, com professores específicos para cada área, não havendo articulação com as demais disciplinas.

De acordo com Mendonça (2005), o impacto dessas reformas no ensino, especificamente no que diz respeito à formação de professores, foi determinante para a criação de condições necessárias para a profissionalização docente, principalmente para os educadores régios de Gramática Latina, Grego, Retórica, e aos mestres de ler e escrever. Todos estes profissionais foram selecionados, nomeados e pagos pelo Estado.

De acordo com Pianovski e Vieira (2008), o ideário pombalino inspirava-se no iluminismo português, que propunha uma educação leiga voltada ao progresso científico

e à difusão do saber, por meio do ensino da leitura, da escrita e do cálculo, além dos conhecimentos relacionados às obrigações religiosas e civis.

Após essa reformulação de mudanças de poder, o Estado passou a ter total controle das ações que dizem respeito ao desenvolvimento educacional. E, mesmo que de início, estabeleceu algumas atribuições aos sujeitos que se interessassem em atuar como professores nos colégios, exigindo que os profissionais apresentassem exames, comprovando suas aptidões físicas e psicológicas para exercer atividades de professor.

Conforme mostram Pianovski e Vieira (2008), os processos de seleção de educadores tornavam-se vigentes no interior das congregações religiosas. Realizavam-se através de concursos ou exames aplicados em forma de provas. Cardoso (2004) assevera que “foi em Recife, a 20 de março de 1760, que se realizou o primeiro concurso para professores públicos no Brasil”. (CARDOSO, 2004, p. 183). Esses concursos e seleções eram motivados pela abertura de novas vagas, pela aposentadoria, morte ou por afastamento do professor que estava em atuação no cargo.

Ainda, de acordo com os autores, esses concursos acabaram conferindo aos professores o privilégio de pessoas nobres, elevando-os da condição de plebeu para o status de pessoa honrada. Mas, por outro lado, o mesmo não tinha um lugar fixo para a realização de seu trabalho. Caso quisesse, de fato, ensinar seus alunos, os professores deveriam instalar a escola na própria residência, arcando com todo o custeio dos materiais necessários para as aulas.

Um dos marcos importantes da reforma pombalina foi a garantia da educação pública para todos, que se direcionasse à formação de quadros de profissões a serviço do Estado, que, a partir desse momento, passou a atender aos interesses do modo de produção capitalista. O Estado passa, então, a abranger a educação para todos, obtendo como retorno mão de obra qualificada para desempenhar serviços que fossem de seu interesse e também das indústrias.

Portanto, conforme se vislumbrou, após a implementação das reformas desempenhadas por Marquês de Pombal, houve poucos avanços no Brasil, podendo-se considerar, no entanto, que a influência do iluminismo português e suas características culturais e educacionais têm refletido diretamente na educação brasileira.

Anos mais tarde, com a vinda da família real para o Brasil, em 1808, iniciam-se os primeiros cursos de ensino superior, que, a princípio, eram destinados, exclusivamente, para as elites e nobres senhores da corte. Esses primeiros cursos superiores tinham como objetivo formar técnicos em Economia, na agricultura e na indústria. De acordo com

Carvalho (1972), em 1822, o Brasil proclama sua independência política, passando a adotar o regime monárquico, denominado Império no Brasil, tendo como consequência a supervalorização do ensino superior no país, ocorrendo uma disseminação desse nível de ensino em todo o Brasil, atendendo aos interesses dos grupos dominantes. Tornava-se necessário dotar o país com um sistema escolar de ensino que correspondesse satisfatoriamente às exigências da nova ordem política, habilitando a sociedade para as obrigações eleitorais, com intuito que o povo assumisse as responsabilidades que o novo regime lhe atribuía.

Conforme Souza (2001), a consolidação do ensino superior no Brasil só foi possível devido aos interesses das classes economicamente dominantes. As universidades foram instaladas em locais considerados grandes centros econômicos, com perspectivas de desenvolvimento regional.

O surgimento das primeiras escolas formadoras de professores se deu em meados de 1830, na cidade de Niterói – RJ, onde foi instalada a primeira instituição, em toda a América Latina, para atender ao público. De acordo com Romanelli (1999), até o ano de 1881, foram criadas em torno de dez escolas, com o foco em formar professores. O reflexo negativo decorrente do aumento desses institutos formadores colaborou para a elevação do número de professores leigos¹, que eram controlados pelo Estado.

Já em meados do século XIX, o ensino normal constitui-se lugar privilegiado de configuração da profissão docente: a formação de professores passou a ocupar um primeiro plano, em torno da produção de um saber socialmente legitimado relativo às questões do ensino e da delimitação do poder, confrontando-se com visões distintas da profissão docente.

Com o fim do imperialismo brasileiro, por meio da proclamação da República, em 1889, ocorre o processo de renovação pedagógica, que visa à criação de ações reformistas com o objetivo de contribuir para a qualificação do ensino, que até então, era uma função realizada por profissionais leigos.

Em 1890, a escola primária passa a ser gratuita, por meio da reforma de Benjamim Constant, que atuou na tentativa de substituir o ensino acadêmico vigente por um ensino enciclopédico, incluindo as disciplinas tidas como científicas, organizando, assim, os ensinos primário e secundário.

¹ O termo “leigo” foi associado aos professores que não possuíam uma formação básica para lecionar em determinadas séries.

Percorrendo a história, em 1901, tem-se a Reforma de Epiácio Pessoa, que tinha como foco o ensino secundário, dando início à estruturação do sistema escolar brasileiro. Nesse momento, iniciava-se a corrida para conseguir o tão sonhado diploma, para somente assim se ter acesso ao mercado de trabalho. Nesse contexto, as reformas no campo do ensino no Brasil começam a chamar a atenção por serem reformas que tinham como referências as reformas ocorridas em outros países, especificamente, nos Estados Unidos.

Pode-se observar que a formação profissional do professor inclui, a partir do 4º ano do curso de formação, apenas disciplinas de caráter pedagógico, sendo os de Pedagogia e Direção Escolar, que não iam além de conhecimentos genéricos sobre alguns conceitos da pedagogia europeia.

De acordo com Souza (1991), a formação de professores durante a Primeira República foi marcada pela introdução de um novo sistema político, que acabou influenciando para o surgimento de novos traços de um sistema educacional. Esse período foi marcado por inúmeras reformas que tinham como foco estabelecer uma unificação em prol da melhoria de todo o sistema educacional.

A Reforma de Rivadária da Cunha Correia proporcionou liberdade aos estabelecimentos de ensino. O reflexo dessa reforma foi a criação de escolas particulares em todos os níveis e lugares. Nesse período, observa-se a disseminação do ensino superior por todo o país. Esse movimento de avanço do ensino acadêmico no Brasil apresenta-se comprometido aos interesses dos grupos dominantes, visto que esses cursos seriam implantados, primeiramente, nos grandes centros econômicos do país, por serem regiões que dispunham de maior índice demográfico e desenvolvimento regional.

Conforme Romanelli (1999), a Reforma de Carlos Maximiliano, em 1915, redefiniu a educação brasileira, reorganizando o ensino, regulamentando o Colégio Pedro II e o ingresso às escolas superiores. Também, nesse período, surgem movimentos que vêm denunciar a situação precária da educação no país. Este tempo é marcado pela segregação e pelo surgimento de novas propostas de reformulação, quanto à liberdade de ensino, por meio de fiscalização do poder público.

Em 1925, a Reforma de Rocha Vaz veio apresentar a última tentativa de instituir normas regulamentares para o ensino. Essa reforma tinha por objetivo pôr fim à desordem do sistema educacional vigente, por meio de parcerias com outros países, com o intuito de promover a educação primária e dar fim aos exames preparatórios vigentes na época.

No decorrer da década de 20, as inúmeras reformas em relação ao ensino tinham o objetivo de expandir as ofertas públicas, objetivos que não foram alcançados devido ao fato de serem reformas implementadas isoladamente e atenderem somente à parcela da classe dominante que ditava as regras de como deveria se desenvolver o sistema educacional no país.

De acordo com Vieira e Comide (2000), com o fim da Primeira Guerra Mundial, as relações que o Brasil tinha com outros países europeus sofreram inúmeras mudanças que colocaram à prova que as reformas do ensino desenvolvidas nos países europeus eram inadequadas para a conjuntura brasileira, que, na maioria das vezes, não atendia às exigências nacionais de ensino.

Conseqüentemente, o Brasil sofreu transformações nos contextos político, econômico e social. Assim, a burguesia latifundiária transforma-se na burguesia industrial. Nesse contexto, pode-se notar que o papel da educação era educar as classes menos favorecidas com intuito de instrumentalizá-las para então transformá-las em mão de obra qualificada que pudesse atender às novas demandas do mercado de trabalho daquele período.

O fim da Primeira Guerra ocasionou mudanças do quadro educacional que, a princípio, tinha como objetivo instruir a população para o entendimento das concepções acerca de sua posição dentro e fora da sociedade capitalista. A mudança que ocorreu, de fato, foi a criação de um modelo de ensino que passou a ser realizado por professores técnicos, com o intuito de formar trabalhadores qualificados para atuar no novo segmento de produção, que agora passava a ser realizado nas fábricas presentes nos meios rural e urbano.

Em 1930, com a concretização do modo de produção capitalista no Brasil, ocorre também a revolução do sistema educacional brasileiro, atendendo aos preceitos e objetivos do novo modelo econômico dominante. Ainda, nesse período, é criado o Ministério da Educação. Por meio dele, a educação passa a ser reconhecida como um problema, principalmente no que diz respeito à educação pública. Dessa maneira, a educação passa a difundir novos objetivos, programas e métodos de ensino a partir de influências de movimentos sociais e políticos e do desenvolvimento de várias experiências no campo educacional.

Conforme Romanelli (1999), o desenvolvimento dessas ações sociais tem por finalidade defender a educação como um direito humano, logo, a sua laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, gerando transformações na sociedade.

Após sete anos de revolução do sistema educacional brasileiro, acontece, em 1937, o golpe de Estado contra as ações da esquerda e da direita. O sistema político tinha sido desgastado no que diz respeito ao nível entre as duas forças, pela violência entre as duas ideologias. A consequência disso resultou no despontamento da classe política à frente da tomada das decisões educacionais no país, determinando, desse modo, uma reestruturação da educação que atendesse às novas necessidades políticas, sociais e econômicas.

Ainda, nesse mesmo ano, o governo de Getúlio Vargas cria a Universidade do Brasil, que, pelo Decreto-lei nº. 1.190, de 04 de abril de 1939, denominava a Faculdade Nacional de Educação, de Faculdade de Filosofia e Pedagogia, oferecendo os cursos de formação em Filosofia, Ciências, Letras e Didática. Nos dizeres de Pimenta (1997), “seria a primeira vez que a legislação abrangeria um curso específico de pedagogia que formaria o licenciando para o magistério em cursos normais, além de oferecer o bacharelado para o exercício dos cargos técnicos da educação.” (PIMENTA, 1997, p. 95).

Conforme a autora, entende-se que, a partir desse momento histórico, são criados os primeiros cursos de licenciatura e bacharelado para a formação de professores: o curso de Pedagogia, voltado para a formação de educadores nas duas modalidades, sendo a licenciatura destinada a formar professores; e o bacharelado voltado para a formação de técnicos em Educação.

Entre 1942 e 1946, surgem as leis de Orgânicas, de Gustavo Capanema. Por meio dessas leis, são elaborados e emitidos inúmeros decretos, com o fim de reformular o sistema de ensino vigente, produzindo mão de obra qualificada para suprir as necessidades do mercado de trabalho. Essas reformas intencionavam reformular os ensinos primário, secundário, comercial, industrial e o ensino normal.

A partir desse momento, surge o ensino profissionalizante, paralelamente ao ensino público, com o intento de atender, de forma imediata, o mercado de trabalho. Essa modalidade de ensino vem se tornando bastante comum nos dias de hoje, principalmente, com a nova proposta do Ensino Médio, em que os alunos agora poderão escolher entre os cursos profissionalizantes e o Ensino Médio regular.

A Constituição de 1946 assegura a organização do sistema educacional brasileiro, definindo a educação como direito de todos e determinando o ensino primário como obrigatório para todos e gratuito nas escolas públicas.

A Constituição ainda enfatizava a necessidade da criação de leis que pudessem legislar de acordo com as Diretrizes e Bases da Educação, com o intuito de unificar os

sistemas de ensino, possibilitando a organização de um sistema educacional que viesse a ser instrumento de democratização da educação e universalização da escola pública. Essa legislação possibilitou a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que, enfim, foi promulgada em 20 de dezembro de 1961.

1.2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Políticas Públicas para a Formação de Professores

O objetivo geral da primeira LDB (nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961) consistiu em formar profissionais que pudessem atender ao ensino primário e suas peculiaridades, por meio de ações que reafirmassem a Educação Infantil.

Em relação à formação de professores, a primeira LDB propõe uma descentralização e maior liberdade aos sistemas de estabelecimentos de ensino, visando ao fortalecimento dos cursos normais para formação de professores destinados a atuarem no Ensino Médio. Sendo assim, esta lei teve ação direta sobre a reformulação dos cursos de licenciatura. Portanto, em 1962, o curso de Pedagogia passava a formar professores e bacharéis, conforme aponta Pimenta (2000):

O pedagogo passa a ser um profissional para diferentes disciplinas dos então cursos Ginásial e Normal. O currículo de pedagogia compunha-se de disciplinas das ciências da educação, das didáticas e da administração escolar [...]. A partir dos anos 60 o país passou a contar com expressiva rede pública de ensino, provocando um desenvolvimento da ciência pedagógica e da psicologia educacional, além das pesquisas em sociologia escolar. (PIMENTA, 2000, p. 32).

De acordo com a autora, pode-se observar que a formação desse profissional tem o intuito de capacitar professores para atuarem em diferentes áreas do conhecimento: dos cursos de Educação Infantil, que vão desde professores para essas séries iniciais, pedagogos ou até mesmo administradores educacionais, que têm atuado nas escolas nas funções de supervisores, secretariados e aconselhadores.

Ainda, de acordo com Pimenta (2000), ao término do curso de licenciatura, os profissionais saíam habilitados para o exercício docente. E, na modalidade de bacharelado, que o profissional estaria habilitado a seguir carreira na área da pesquisa. Novamente, no caso do pedagogo, ele pode atuar como técnico educacional. Além das disciplinas que eram obrigatórias naquela época, o futuro professor poderia escolher, para

sua formação, as áreas de Sociologia, Psicologia da Educação, História da Educação e Filosofia da Educação, além de disciplinas incluídas pela instituição.

Tais reformas educacionais, de cunho capitalista, têm influenciado diretamente no desenvolvimento do ensino superior no país, devido à necessidade de suprir o sistema produtivo com mão de obra qualificada e especializada.

A respeito desse assunto, Gadott (1999) diz que “toda universidade defende certos interesses, que em outras palavras: toda universidade é, no plano ideológico, o reflexo da política e da economia de uma sociedade dada.” (GADOTT, 1999, p. 112). Conforme discorre o autor, é notório visualizar que o ensino superior daquele período era destinado somente para a elite, enquanto o curso profissionalizante técnico voltava-se para o proletariado e classe trabalhadora.

Em 1967, o governo cria a comissão especial, com o objetivo de analisar o sistema educacional e detectar os pontos críticos a fim de propor mudanças para que houvesse melhorias no atual cenário educacional brasileiro. Essa comissão promoveu uma revisão no esquema de remuneração do magistério, a fim de atingir, gradativamente, o tempo integral e a dedicação exclusiva do professor. Romanelli (1999) tem abordado alguns dos objetivos dessa comissão:

Ajustar a formação do ensino superior às realidades do país. Como? Atendendo a ‘uma demanda cada vez maior, correspondendo ao ritmo de crescimento populacional’; adaptando “cursos e currículos as imposições do desenvolvimento nacional, ajustando-se as características que singularizam o nosso país”. Portanto, propõe o relatório a diminuição da defasagem quantitativa e estrutural com objetivo da reforma de ensino. [...], a criação de cursos de pós-graduação, nos níveis de mestrado e doutorado [...], houve também aberturas de cursos de curta duração para formação de professores do ensino médio, técnicos e laboratoristas e engenheiros operacionais[...]. (ROMANELLI, 1999, p. 221).

Esta comissão tinha por finalidade adequar os cursos de formação de professores das respectivas universidades, para que atendessem ao elevado índice de crescimento populacional nas áreas urbanas. Sendo assim, o governo, por si só, elabora, por meio dessas comissões, ações que pudessem colaborar para desenvolvimento nacional de maneira eficaz com a realidade que o país estava vivenciando naquele período, apresentado altos índices de defasagem educacional da população.

Essa ação levou a um crescimento elevado em relação ao número de universidades e escolas espalhadas por todo o território nacional, e, com isso, houve a necessidade de formar educadores para ocuparem as salas de aula que se encontravam vazias até então. Por meio disso, o governo cria cursos de pós-graduação, de mestrado e doutorado, e cursos de formação de professores para atuarem na Educação Básica, principalmente, nos grandes centros populacionais.

Em 1969, foi abolida a distinção entre o bacharelado e a licenciatura no curso de Pedagogia, sob influência do Conselho Federal de Educação, que passou a regulamentar o currículo mínimo deste curso, orientando para a formação de profissionais de Educação, técnicos-administrativos da Educação, com ofertas de habilitações de especialistas em supervisão, orientação e administração, além de formar professores para o Ensino Normal.

No início da década de 1970, com a ação do Regime Militar na reforma do ensino, materializa-se a Lei nº. 5.540/68, que visava à reforma universitária. Acerca da formação de professores, dizia o referido dispositivo que:

[...] A formação de professores para o ensino de 2º grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito das escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior [...] (BRASIL, LEI N. 5.540/68).

A citada lei reformulou todo o ensino superior, motivo que pelo qual foi denominada Lei da Reforma Universitária. De acordo com Saviani (2000), o referido dispositivo legal destinava-se aos interesses dos alunos e professores que buscavam a autonomia da universidade, mais verbas para realização de pesquisas, com o intuito de abranger os campos de investigação dessas instituições. No entanto, por outro lado, grupos ligados ao regime instalado com o Golpe Militar de 1964, buscavam vincular o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização.

Esses modelos de reforma universitária eram baseados em padrões norte-americanos e tinham como objetivo favorecer o desenvolvimento de uma cultura de submissão moldada em conhecimentos alheios à realidade da população, portanto, alienadora, que preservava os interesses internos e externos do sistema capitalista.

As mudanças dispostas nesta lei de 1968 faziam parte de um regime autoritário, que, na época, ficou conhecido como o período do fechamento político. Essas disposições

afetaram os sistemas educacionais brasileiros, objetivando uma formação que garantisse à comunidade política, social e econômica, condições necessárias para a manutenção da comunidade capitalista.

Em 1971, foi promulgada a segunda Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. A citada lei veio para proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de auto-realização para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania.

A Lei nº. 5.692/71 tem por obrigatoriedade explicitar os fundamentos teórico-metodológicos, problematizando através da pesquisa em documentos legais, artigos, livros didáticos e projetos de trabalho com o intuito de apontar encaminhamentos e metodologias que visam à adequação da escola e dos professores e da disciplina, por meio do projeto tecnicista de desenvolvimento econômico que estava sendo vigente naquele período. A referida lei, de 11 de agosto de 1971, dispõe, em seu artigo 29:

[...] que a formação de professores e especialistas em educação será realizada em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do país [...], neste contexto a formação ocorreria conforme as particularidades de cada região. [...] os objetivos específicos de cada grau, as características das disciplinas, áreas de estudo ou atividade e fases do desenvolvimento dos educandos. (BRASIL, LEI Nº. 5.692/71).

No que se refere à formação de professores de 1º e 2º graus, em seu Artigo 30, estabelece que:

- a) No ensino de 1º grau – da 1ª a 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) No ensino de 1º grau – da 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior, em nível de graduação representada por licenciatura de 1º grau obtida em cursos de curta duração;
- c) Em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena [...] (BRASIL, LEI Nº. 5.692/71).

Como se pode observar no Art. 30, da Lei nº. 5.692/71, a formação de professores do magistério ocorria através de cursos regulares, acrescidos de estudos adicionais, concedendo ao professor o direito de lecionar em séries mais avançadas, conforme atestado por Romanelli (1999, p. 250):

1. Formação de nível de 2º grau, com duração de 3 anos, destinados a formar professor polivalente das quatro primeiras séries do 1º grau, portanto destinado a lecionar as matérias de núcleo comum.
2. Formação de nível de 2º grau, com 1 ano de estudos adicionais, destinadas ao professor polivalente, com alguma especialização para umas das áreas de estudos, apto, portanto, a lecionar até a 6ª série do 1º grau.
3. Formação superior em licenciatura curta, destinada a preparar o professor para uma área de estudos e a torná-lo apto a lecionar em todo o 1º grau.
4. Formação em licenciatura curta, mais estudos adicionais, destinada a preparar o professor de uma área de estudos com alguma especialização em uma disciplina dessa área, com aptidão para lecionar até a 2ª série do 2º grau.
5. Formação de nível superior em licenciatura plena, destinada a preparar o professor da disciplina e, portanto, a torná-lo apto a lecionar até a última série do 2º grau.

Ressalta-se, por meio da contribuição da autora, que existem cinco níveis de formação de professores. Dois são destinados aos níveis de complementação, referentes ao primeiro nível dos cursos superiores de licenciatura curta, que visa à especialização em uma determinada disciplina. Já o segundo nível refere-se aos cursos de licenciatura plena. Com o surgimento de vários cursos de formação de professores, são criados mecanismos de incentivos salariais, vinculados aos níveis de formação de cada professor. Portanto, os salários altos destinavam-se ao professor que tivesse maior qualificação, independentemente do grau e série em que lecionasse.

Em relação à oferta de professores, questão discutida na Lei nº. 5.692/71, em seu artigo 77, promoveram-se condições promissoras que ampliaram os níveis de abrangência de atuação docente em caráter suplementar, incluindo alternativas para professores formados e preparados em curso intensivo ou habilitados em exames de capacitação, com condições mínimas aceitáveis para atuação no magistério. A respeito disso, a citada lei traz algumas dessas condições mínimas:

- a) No ensino de 1º grau até a 8ª série, os diplomados com habilitações para o magistério ao nível de 4ª série do 2º grau;
- b) No ensino de 1º grau até 6ª série, os diplomados com habilitações para o magistério no nível 3ª série do 2º grau;
- c) No ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º grau (licenciatura).
- d) No caso, entretanto, de não poderem ser preenchidas nem sequer essas condições, a lei prevê o recrutamento de pessoal de vários níveis de formação e sua preparação em cursos intensivos e exames de suficiências, regulados, os primeiros, pelos Conselhos Estaduais e os

últimos, pelo Conselho Federal de Educação (BRASIL, LEI Nº. 5.692/71).

Pode-se observar que o objetivo desse artigo, que está presente na Lei nº. 5.692/71, é a adoção de uma política que tem a finalidade de aproveitar o máximo do grau de qualificação dos professores, criando alternativas para que sua formação ocorra de maneira acelerada, para que se possa obter a qualificação mínima para o exercício docente. Isso ocorre muito, principalmente nos cursos de formação de professores na modalidade à distância, e nos cursos de magistério, sendo uma alternativa de cursos de formação que ocorrem de maneira rápida. Com isso, esses profissionais são habilitados para atuar na docência, com o mínimo conhecimento para estar ocupando uma sala de aula.

O artigo 71 da referida lei tem mostrado convergências dentro da própria legislação, que pregava a importância de profissionais extremamente qualificados e preparados para atuar enquanto professores. De fato, o que era apresentado na teoria não era aplicado à prática, principalmente com atuações de políticas educacionais que contribuíam para a inserção dos professores leigos no mercado de trabalho. Esse tipo de manobra ocorria devido a interesses capitalistas nas reformas educacionais.

No final dos anos 1970, ocorrem inúmeros movimentos organizados em prol da luta pelos educadores que estavam preocupados com o significado social político da educação. Havia uma preocupação em relação aos aspectos econômicos no contexto da valorização do profissional da educação, apreensão corporativa de caráter reivindicativo, em que eram esperadas greves, e que perpetuou com mais força nos anos 1970 a 1990, e ainda no início do século XXI.

O início dos anos 80 foi palco de inúmeros conflitos que tinham a finalidade de implementar um novo modelo de educação que estabelecesse uma transformação social, em que a formação do professor abrangesse suas diversas dimensões, principalmente no que abarcaria as questões políticas, sociais e, sobretudo, em favor da história humana.

A promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº. 9.394/96 - Assinala um momento de transição significativo para a educação brasileira. Revogou-se a primeira LDB com alterações ocorridas no período, entrando em vigor como a nova LDB/96.

Após 35 anos da promulgação da primeira LDB (nº. 4.024, de 20/12/61), foi anunciada a nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, sancionada em 20 de dezembro de 1996.

O artigo 65 discute a prática de ensino, que deverá ser de, no mínimo, 400 horas para o magistério da Educação Básica: Art. 65 [...] “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, quatrocentas horas, que são divididas em disciplinas práticas, e estágios supervisionados.”

Em relação à formação de professores para o ensino superior, debatida nos artigos 66 e 67 da nova LDB (9.394/96), inúmeras exigências são apresentadas para exercer essa função, conforme podemos observar a seguir:

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo Único - o notório saber, reconhecendo por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir exigências de título acadêmico.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I- Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II- Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III- Piso salarial profissional;
- IV- Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V- Período a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI- Condições adequadas de trabalho.

Parágrafo Único - A experiência docente é pré-requisito para profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (BRASIL, LEI Nº. 9.394/96).

A LDB Nº 9394/96 define, em seu texto, o novo conceito de educação, os novos objetivos e rumos que seriam tomados a partir desse momento, tais como o direito, o dever e a liberdade de educar, a organização do sistema para a educação, sua reformulação e funcionamento dos níveis e modalidades de ensino, os mecanismos, as maneiras de gestão, bem como os recursos para a manutenção e desenvolvimento de órgãos e serviços educativos. Essa nova LDB realizou uma mudança em toda a estrutura educacional brasileira, com a criação de vários programas e órgãos que pudessem auxiliar nos cursos de formação de professores.

Do contexto profissional docente, a citada lei estabeleceu alguns parâmetros para que houvesse a retirada de profissionais não qualificados que estavam atuando de maneira

irregular, inferindo a esse profissional o prazo de cinco anos para regularizar sua situação, ou seja, obter a devida habilitação. A partir desse momento, o profissional que desejasse trabalhar no quadro permanente da escola deveria ser habilitado, como está descrito nos parágrafos 1º, 2º e 3º:

Parágrafo 1º. Os novos planos de carreira e remuneração de magistério deverão contemplar investimento na capacitação dos professores leigos, os quais passarão a integrar quadro em extinção, de duração de cinco anos;

Parágrafo 2º. Aos professores leigos é assegurado o prazo de cinco anos para obtenção da habilitação necessária ao exercício das atividades docentes;

Parágrafo 3º. A habilitação a que se refere o professor anterior é condição para o ingresso no quadro permanente da carreira conforme os novos planos de carreira e remuneração. (BRASIL, LEI Nº. 9.394/96).

A referida lei estabeleceu aos municípios responsabilidades constitucionais no que tange ao Ensino Fundamental, mas limitou-se a regular a aplicação de recursos já vinculados, como determina o art. 9º:

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, no prazo de seis meses da vigência desta Lei, dispor de um novo plano de carreira e reformulação do magistério, de modo a assegurar:

I - A remuneração condigna dos professores de ensino fundamental público em efetivo exercício do magistério;

II - O estímulo ao trabalho na sala de aula;

III - A melhoria da qualidade de Ensino. (BRASIL, LEI Nº. 9.394/96).

Nesse contexto, ao longo do que foi apresentado, observa-se que o processo de formação de professores passou por um longo período de muitas mudanças e conflitos, sob a necessidade do estado, com a substituição da igreja na legitimação ideológica de reprodução social. O estado atua no controle, impondo suas políticas educacionais através de legislações que são avessas às necessidades da população brasileira, atendendo aos interesses das classes dominantes, aumentando, assim, as diferenças de classe.

Em pleno século XXI, cabe a nós, pesquisadores, transformar a formação desse profissional, transpondo as práticas cristalizadas pela sua formação inicial, por meio de um novo caminho e descaminhos na sua formação, corrigindo os erros através de novas

ações e da adoção de uma nova postura que o leve a se assumir-se posicionar profissional e politicamente como educador.

Tratando-se de políticas públicas educacionais, elas têm atendido de maneira eficaz às necessidades dos cursos de aperfeiçoamento, colaborando para a formação inicial e continuada, por meio de projetos e programas que têm buscado elevar ao máximo a qualidade do aprimoramento desses profissionais, em relação à realidade atual de nossas escolas. São inúmeros os programas criados com esse fim.

Para Azevedo (2003), as políticas públicas são “tudo que o governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos e suas ações e de suas omissões.” (AZEVEDO, 2003, p. 38). Considerando essa afirmação, no olhar educacional, dizem respeito a tudo aquilo que o governo faz ou deixa de fazer em termos de educação escolar, ao passo em que são tomadas decisões em prol da melhoria do quadrante educacional brasileiro.

Nos últimos anos, a educação brasileira passou por inúmeras transformações, preocupando-se com o resgate e valorização do profissional docente por meio de implementações de políticas públicas destinadas a qualificar, de maneira consolidada, a real situação educacional do ensino público brasileiro, que se encontrava em defasagem até então. Essas políticas públicas surgiram fortemente em meados do século XXI.

Conforme Tinti (2012), atualmente, no Brasil, há uma política nacional voltada para a formação de professores com o intuito de colaborar com as várias vertentes existentes no ambiente escolar. São medidas que buscam contribuir para a formação inicial docente, formação continuada, qualificação dos cursos de licenciatura plena, no âmbito estrutural e financeiro, onde muitos profissionais hoje atuam irregularmente, não sendo licenciados e desprovidos de cursos preparatórios para atuar na área.

Após um longo período de escassez de políticas educacionais, como foi dito anteriormente, no ano de 2003, foram criados vários programas através de novas políticas públicas. Serão vistos, a seguir, alguns dos principais programas surgidos para a melhoria do quadro educacional brasileiro.

Gatti (2011), explica que as políticas públicas voltadas para a formação de professores estão atuantes juntamente com a Organização das Nações Unidas da Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco); o Ministério da Educação (MEC); o Conselho Nacional de Secretários de Educação e, por fim, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Através desses apontamentos, Gatti (2011) afirma que:

A Dinâmica das políticas docentes no Brasil, onde a autonomia dos entes federados, na elaboração e na implementação de leis em nível local, e das universidades, na formulação de cursos de formação de professores, impacta diretamente sobre o trabalho cotidiano nas escolas de todo país. (GATTI, 2011, p. 11).

A autora evidencia que programas desse porte contribuíram positivamente para as transformações dentro e fora das instituições de ensino público em que se está atuando, podendo mudar por completo a dinâmica escolar, através de novas metodologias de aplicação do ensino, curso de qualificação de professores, supervisores e diretores. Pode-se dizer que esse processo de mudança ocorra de forma homogênea, impactando a todos envolvidos no ambiente escolar.

A seguir, serão apresentadas quais políticas, programas e seus receptivos objetivos e funções de atuação no âmbito educacional, com o objetivo de contribuir para a formação inicial de alunos que estão matriculados nos cursos de licenciatura. A justificativa pela escolha destes baseia-se no fato de serem implantados e financiados pelo Governo Federal e estão em atuação até o presente momento e por apresentarem maiores resultados positivos até então.

Quadro 01- Políticas públicas e programas criados para contribuir para a formação docente

Programa	Objetivo Geral	Ano de atuação	Governo vigente
Pró-licenciatura	Formação inicial de professores em serviço por meio de cursos à distância (EaD).	2005- 2018	Partido dos Trabalhadores (PT)
Universidade Aberta do Brasil (UAB)	Formação inicial e continuada de professores por meio de cursos na modalidade à distância (EaD).	2006-2018	Partido dos Trabalhadores (PT)
Plano Educacional para Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)	Garantir que os professores em exercício na rede pública de Educação Básica obtenham a formação por meio da implementação de turmas especiais, exclusivas para os professores em exercício.	2009-2018	Partido dos Trabalhadores (PT)
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)	Fomento de iniciação à docência de Estudantes, principalmente de instituições federais de educação superior.	2007-2018	Partido dos Trabalhadores (PT)

Fonte: Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2017.

Org.: VERÍSSIMO, A., S., 2017.

De acordo com Gatti (2011), o Programa Pró-licenciatura é o mais antigo, criado no ano de 2005, atuando na formação de cursos iniciais à distância, em exercício nas séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio dos sistemas públicos de educação, em conjunto com instituições de ensino superior que oferecem cursos de licenciatura na modalidade à distância, com as mesmas características exigidas nos cursos presenciais. Segundo Gatti *et al* (GATTI *et al.*, 2011, p. 119):

Um ano após sua implementação em 2006, o Programa Pró-Licenciatura possuía 55 projetos aprovados para cursos de licenciatura. Os cursos foram lotados em IES públicas, comunitárias que tiveram em 22 unidades da federação, das universidades públicas. O objetivo do MEC era atingir 60 mil professores, em 2006, e 90 mil, em 2007 assegurando a operacionalização e a manutenção do programa nas instituições públicas e privadas com recursos advindos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica.

Seu objetivo consiste em elevar a melhoria e a qualidade do ensino na educação básica, através da formação inicial consistente e contextualizada do professor, conforme as áreas de atuação. Sua abrangência ocorre junto à instituição de ensino em que o professor atua, de forma que sua experiência do dia a dia sirva de instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica.

Para participar, as secretarias estaduais e municipais devem aderir ao programa. Com relação ao professor que almeje participar, este deverá estar em exercício há, pelo menos, um ano na Educação Básica.

Em relação à Universidade Aberta do Brasil (UAB), conforme a Capes (2017), foi criada no ano de 2006, pelo Ministério da Educação em parceria com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), Empresas Estatais no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, com o objetivo de atuar nas políticas e na gestão da educação superior, conforme é visto a seguir:

Trata-se de uma política pública de articulação entre a Secretaria de Educação a Distância – SEED/MEC e a Diretoria de Educação a Distância – DED/CAPES com vista a expansão da Educação superior, no âmbito do Plano de Desenvolvimento de Educação PDE. (CAPES, 2017).

Como se pode observar, essa política pública tem buscado alternativas que contribuam para a articulação do ensino superior à distância, objetivando sua expansão em todo o território nacional. Esse sistema tem como espinha dorsal cinco elementos fundamentais:

- Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso;
- Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;
- Avaliação da educação superior à distância, tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC;
- Estímulo à investigação em educação superior à distância no País;
- Financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior à distância. (BRASIL, CAPES, 2017).

De acordo com a Capes (2017), atualmente, o sistema UAB integra 88 instituições, dentre universidades federais, universidades estaduais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Entre os anos de 2007 a 2009, foram aprovados e instalados 557 polos de apoio presencial, com 187.154 vagas criadas e estima-se que, para 2009, foram criados mais 720 polos; para 2010, mais 200 polos.

Fundado no ano de 2009, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) foi implementado pela CAPES em regime de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal, Municípios e com as Instituições de Ensino Superior (IES), tendo como objetivos:

Induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - e contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica no País. (BRASIL, CAPES, 2017).

O PARFOR é um programa voltado para auxiliar professores, que já estão em exercício na rede pública de ensino, contribuindo para uma melhoria na qualidade da educação brasileira, com a oferta de cursos gratuitos para três áreas distintas, sendo:

- I. **Licenciatura** – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula;

- II. **Segunda licenciatura** – para professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e, que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica;
- III. **Formação pedagógica** – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica. (BRASIL, CAPES, 2017).

Alguns requisitos são necessários a quem se interessa em participar, tais como: realizar seu cadastro na Plataforma Freire 1; estar cadastrado no Educacenso na função de Docente ou Tradutor Intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica; e, por fim, ter realizado sua pré-inscrição validada pela Secretaria de Educação ou órgão equivalente ao qual estiver vinculado.

Neste momento, será abordado com mais ênfase o PIBID, programa que constitui o objeto de estudo da presente pesquisa. Segundo Dá Vila e Coelho (2015), *apud* Teixeira (2002), a concepção formulada sobre políticas públicas é de que elas são “ações tomadas pelo poder público, atendendo demandas da sociedade como um todo. O Estado formula leis, programas de financiamento que orientarão ações que envolvem a aplicação de recurso público.” (TEIXEIRA, 2002, p.02).

As políticas públicas são classificadas em quatro categorias: distributivas, redistributivas, regulatórias e constitutiva. Conforme Ambile (2002), as políticas públicas educacionais têm apresentado inúmeros debates, devido à modernização ocorrente no Estado, atualmente se baseando mais em questões estruturais de incentivo e menos em estruturas de gastos governamentais.

O PIBID é caracterizado enquanto política pública distributiva, pois se define como um programa de fomento que cede bolsas de incentivo à docência, atingindo um contingente considerável de discentes de universidades públicas do Brasil e escolas que possuem IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) baixo.

O programa foi criado em dezembro de 2007, conforme Tinti (2012), em uma junção entre o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Superior (SESu), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Mas, somente no ano de 2009, é que o programa, através da Portaria Normativa CAPES nº. 122, de 16/09/2009, foi instituído no âmbito da CAPES, com a finalidade de apoiar a iniciação à docência, visando aprimorar a formação dos futuros professores, valorização do magistério e contribuir para a elevação da qualidade da Educação Básica, como será visto a seguir, em

algumas competências do programa. De acordo com a Capes (2017), estas são as atribuições que competem ao PIBID:

- I. Incentivar a Formação de Professores para Educação Básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;
- II. Valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- III. Elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior;
- IV. Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e Educação Básica;
- V. Proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem levando em consideração o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras;
- VI. Incentivar escolas públicas de Educação Básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores. (BRASIL, CAPES, 2017).

Ademais, o PIBID é um programa que visa a desenvolver o processo de ensino-aprendizagem com a inserção de novas metodologias de ensino e a contribuir para a formação docente de estudantes dos cursos de licenciatura. Sendo assim, ele foi criado para atuar na recuperação do cenário educacional brasileiro, que vinha apresentando uma realidade alarmante, a ponto de a qualidade da educação nas escolas públicas se mostrar muito aquém do esperado, por meio da inserção dos estudantes de licenciatura no cenário educacional, no segmento da Educação Básica.

1.3. Formação de Professores de Geografia: Formação de professores de Geografia: reflexões acerca dessa prática

Foi apresentado, anteriormente, como ocorreu o procedimento de universalização no processo de formação de professores no Brasil, tendo por base a LDB, em suas versões de 1961 a 1996, que serviu como referencial de muitas instituições formadoras de profissionais na área da Educação. Por outro lado, não se deve recorrer somente à LDB

enquanto o único documento com a função de esclarecer e contribuir como aporte teórico para a formação docente. O presente tópico buscou endossar essa discussão, fazendo uso de documentos oficiais, diretrizes e leis que se têm apresentado pertinentes e, ao mesmo tempo, contribuindo com o processo de formação de professores no Brasil, principalmente após os anos 2000, período em que muitos desses documentos foram oficializados, em meados do século XXI.

Contextualizar-se-á, neste momento, as novas demandas dos profissionais da Educação, exclusivamente os professores, e as funções que os cursos de formação terão que cumprir para suprir as novas necessidades educacionais para a Educação Básica. Por meio disso, recorreu-se aos documentos oficiais do MEC e suas diretrizes, aos PCNs do Ensino Básico e também a outras leis que foram oficializadas neste período. Trata-se de normativas que vão ao encontro à formação dos educadores.

Implementado no ano de 2000, quatro anos após a promulgação da nova LDB/96, o MEC lança as Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Essas diretrizes vieram com o objetivo de consolidar o direito à cidadania e à participação da sociedade como um todo na economia mundial, ampliando o reconhecimento da importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais.

Essas diretrizes têm chamado a atenção para o preparo inadequado dos professores, cuja formação geral manteve-se, ao longo dos anos, nos moldes tradicionais, não contemplando as novas demandas educacionais que hoje estão presentes nas salas de aula das escolas de Educação Básica. De acordo com o Ministério da Educação – MEC - (2001), a formação de professores deveria apresentar transformações que atendessem essas demandas educacionais. Dentre elas, as que mais se destacam são:

Orientar e mediar o ensino para aprendizagem dos alunos; comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (BRASIL, MEC, 2001, p. 04).

Conforme o referido documento, a ideia dessas diretrizes curriculares é servir de aporte teórico que possa nortear as dúvidas tanto dos professores quanto das instituições

formadoras, com o objetivo de formar profissionais que possam atender às novas exigências do exercício docente. Os professores agora passavam a lidar com uma diversidade de alunos que estão cada vez mais chegando às escolas e trazendo consigo suas experiências de vida, sonhos e dificuldades no campo da aprendizagem.

A respeito dos professores de Geografia, que têm a função de colaborar para a formação do aluno, em atuação com os demais docentes, transformando-o em um sujeito crítico, capacitando-o a pensar em uma sociedade mais igualitária, cabe a todos nós, profissionais da área da ciência geográfica, desenvolver práticas investigativas e projetos que possam sair do ambiente escolar e gerar frutos fora dele, nas comunidades, como um todo.

Para que isso seja possível, é necessário que os cursos de formação e os professores tenham posturas e metodologias que possam instigar seus alunos ao exercício do aprendizado por meio de aulas dinâmicas, trabalhos de campo e projetos que possam dar respostas às novas necessidades educacionais.

Para que esses projetos e ações possam, de fato, trazer algum resultado positivo, é de suma importância que os órgãos de fomento abracem a causa, invistam seriamente nos mesmos, pois não basta elaborar um documento que visa a uma mudança de postura por parte das instituições formadoras e seus professores, sem que haja auxílios financeiros necessários a tais mudanças.

De acordo com as diretrizes do MEC (2001), sobre os cursos de formação, há ampla discussão fazendo um alerta para o modelo de ensino atuante, em que o mesmo terá que ser revisto para que, somente assim, possa atender às necessidades do modelo educacional vigente. O MEC (2001) menciona essas necessidades:

- Fomentar e fortalecer os processos de mudanças no interior das instituições formadoras;
- Fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores;
- Atualizar e aperfeiçoar os formatos de preparação e os currículos vivenciados considerando as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica;
- Dar relevo à docência como base da formação, relacionando teoria e prática;
- Promover atualização de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou curso de formação. (BRASIL, MEC, 2001, p.05).

Em referência aos cursos de formação de professores, nota-se, nitidamente, a preocupação por parte dessas diretrizes em proporcionar qualificação através de tais

cursos. O objetivo é fortalecer e fomentar os processos atuantes nas instituições formadoras, por meio de ações e projetos que visam a contribuir para o aperfeiçoamento do futuro docente, aprimorando, por meio dessas ações, a capacidade do professor que atua nos cursos de formação.

Todo esse processo pode ser realizado sob forma de cursos de capacitação, formação contínua, oficinas e até mesmo por meio de minicursos. A ideia que se sustenta aqui é que o professor universitário tem que estar, na medida do possível, sempre atualizado com o cenário educacional para, assim, reunir condições para preparar educadores que possam atender e solucionar as demandas que se fazem cada vez mais presentes nas salas de aula de nosso país.

Mas, para que isso seja possível, é necessário que haja uma atualização da matriz curricular dos cursos de formação, em consonância com as mudanças decorrentes nos currículos da Educação Básica. De fato, as instituições formadoras deveriam atualizá-los de acordo com o que está presente neste nível de ensino. Somente assim será possível uma aproximação dos conteúdos acadêmicos com os que estão presentes na realidade do Ensino Básico. O referido documento ainda mostra a importância de associar os conhecimentos científicos aos conteúdos da Educação Básica.

Essa relação entre teoria e prática é fundamental para os cursos de formação docente e para os demais profissionais da Educação. A teoria é de suma importância para que esse profissional tenha base para solucionar e dar respostas aos problemas específicos de sua profissão. As instituições, em conjunto com seus cursos de formação, têm o dever de realizar esse exercício nos espaços escolares.

Considerando o objeto de pesquisa deste trabalho, o PIBID tem colaborado para a relação teoria / prática e universidade / escola, como mostra Silva (2015), ao comentar a respeito dessas contribuições:

O programa proposto pelo PIBID, além de facilitar o diálogo entre universidade e escola, permite que o estudante, possa antes mesmo de sua formação, intervir no sentido de melhorar as condições de trabalho na escola pública e, nesse caso, melhorar as condições de ensino. (SILVA, 2015, p. 181).

Ainda, de acordo com o autor, permeando um pouco para as ações do programa, pode-se notar que o mesmo tem tentado realizar a junção entre os conhecimentos teóricos e práticos, que são aprendidos nas academias e que são aplicados nas salas, nos pátios e

fora do ambiente escolar, por meio das intervenções práticas realizadas pelos bolsistas, coordenadores e supervisores. Essa ação vem contribuindo em partes para a melhoria das condições de trabalho docente e da educação básica.

O MEC (2001), em sua referida diretriz, alerta para a necessidade de modernização de alguns aspectos que estão presentes nos cursos de formação que visam à atualização dos referenciais bibliográficos, mas, não deixando de lado os clássicos, que ainda são de suma importância na contribuição teórica à formação de professores.

A diretriz dispõe sobre a melhoria da qualificação desses profissionais, estabelecendo que as políticas públicas educacionais tenham o objetivo de fortalecer a caracterização do corpo docente dos professores formadores, constituindo um aparelho que permita a todos esses profissionais do sistema educacional a buscar um desenvolvimento contínuo, visando sua qualificação profissional. E, por outro lado, fortalecer as relações entre as instituições formadoras, escolas públicas e seus respectivos profissionais como um todo, melhorando a infraestrutura dos aspectos tecnológicos, teóricos, bibliográficos e, principalmente, das condições físicas das instituições de Ensino Básico, que, na maioria dos casos, encontram-se em condições precárias de uso.

Referente aos cursos de formação, o documento previa um sistema de avaliação, como o que já ocorre hoje, realizado pelo MEC a cada três anos, a fim de averiguar o desempenho dos cursos superiores. Promover competências aos professores que atuam no ensino superior, por meio de remuneração digna, visando o reconhecimento da importância do trabalho docente, e, por fim, estabelecer uma jornada de trabalho menor, com planos de carreira atrativos e compatíveis com o exercício profissional configuram-se enquanto ações que foram pensadas e planejadas para que atendessem à LDB nº. 9394/96.

Retornando à referida LDB, em seu art. 13, serão apresentadas algumas incumbências acerca das ações dos professores, que ainda estão muito presentes na prática desses profissionais. São elas:

- I. Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II. Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III. Zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV. Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

- V. Ministrar os dias letivos e horas-aulas estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI. Colaborar com atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, LDB 9394/96).

Mesmo sendo uma lei promulgada há mais de 20 anos, a LDB nº. 9394/96 ainda é considerada uma das principais fontes de pesquisa acerca do entendimento das atribuições da atuação docente. Conforme o art. 13, a função do professor vai além do ato de ensinar. Este profissional tem participado de todo o processo de elaboração de tal proposta.

Além disso, é necessário cumprir todas as etapas do plano de trabalho conforme proposto pelo estabelecimento de ensino. Contudo, como se pode notar, o professor, mesmo tendo alguma “autonomia” dentro da sala de aula, ainda é refém do próprio sistema escolar, que muitas das vezes, tem limitado a ação do professor e, conseqüentemente, a transposição do conhecimento aos seus alunos. Isso, ao nosso modo de ver, é bastante ruim. A LDB nº. 9394/96 toca em um ponto primordial, em que algumas escolas hoje têm atuado de maneira negligenciada, fazendo usos de estratégias de recuperação para todos os alunos de baixo rendimento.

Outro aspecto importante, que é visto nas diretrizes, é a postura do professor ao realizar o exercício de autoavaliação de seu trabalho, ponderando o que deu certo ou errado durante sua prática. É fundamental esse tipo de comportamento por parte dos professores, e mais importante ainda, quando essa ação ocorre em conjunto com seus alunos, pois tanto a figura do professor quanto a figura dos alunos constituem os principais sujeitos do processo educacional.

Observa-se que, desde a promulgação da primeira LDB, em 1961, muita coisa tem mudado nos cursos de formação, quanto ao papel da escola e respectivamente de seus professores, pois se verifica que os mesmos desempenham funções que vão além da transposição de conhecimentos. Fica notório que o professor do Ensino Básico tem muitas funções, que vão de professor à função de pai, mãe e conselheiro.

Conforme Libâneo (2012), que afirma que a escola pública é caracterizada por duas vertentes, sendo a primeira destinada e com a função ensinar educar e colaborar para a formação do indivíduo enquanto alunos em formação social, educacional e profissional e por outro lado escola destinada aos pobres, com a função de acolhimento e formação social somente, tendo pouca preocupação em formar e preparar esse aluno para sua inserção no mercado de trabalho.

O Conselho Nacional de Educação CNE/CP, de 18 de fevereiro de 2002, tem apresentado em seus artigos uma série de elementos indispensáveis e complementares à LDB/96, trazendo ideias, que vão de encontro com as obrigações / funções dos cursos de formação de professores da Educação Básica e níveis superiores.

Em seu art. 2, tem apresentado outras ações, que a nosso ver, podem muito bem contribuir e abarcar o que está proposto na nova LDB / 96:

- I. O ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II. O acolhimento e o trato de diversidade;
- III. O exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV. O aprimoramento em práticas investigativas;
- V. A elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI. O uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e matérias de apoio inovadores;
- VII. O desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. (BRASIL, MEC. ART. 2°).

O que tem sido proposto no referido documento tem ido ao encontro, de maneira geral, com as ideias que são apresentadas pela LDB nº. 9394/96, em que todo modelo de ensino deve ser aplicado em prol da aprendizagem de seus sujeitos, de modo que os alunos possam saber lidar e trabalhar, durante o exercício docente, com o trato de temas relacionados à diversidade, principalmente em se tratando de escolas da rede pública de ensino. Ademais, não se pode deixar de lado a prática educacional que possa atender aos anseios que visam ao enriquecimento cultural dos futuros professores.

Os cursos de formação de professores, por meio desse discurso, têm mostrado a necessidade de uma formação pautada no aprimoramento de práticas educativas que visam à formação desses profissionais, que deverão ser aplicadas tanto nas salas de aula de universidades, como também nas salas do Ensino Básico.

A elaboração de projetos, é uma prática de suma importância para que os professores façam uso no processo de formação docente, despertando o interesse do acadêmico pela pesquisa e a busca de soluções que possam contribuir para o aperfeiçoamento de sua prática enquanto educador. No caso da Educação Básica, contribui para o afloramento da curiosidade do aluno pela disciplina de Geografia a partir do uso de métodos investigativos.

O uso de tecnologias no meio educacional tem se intensificado constantemente, indo além dos espaços acadêmicos, chegando à Educação Básica com frequência nos últimos anos. De acordo com o referido documento, cabe aos cursos formadores instruir

seus estudantes a saber lidar com os recursos tecnológicos de maneira que possam favorecer na aplicação dos conteúdos para seus alunos, por meio de metodologias e estratégias que contribuam com a elaboração de materiais inovadores de apoio de cunho pedagógico.

O art. 2º, tem defendido uma formação que possa contribuir para a formação do sujeito, a fim de que o mesmo possa ter o hábito de trabalhar de maneira conjunta, percorrendo outras áreas do conhecimento, por meio da interdisciplinaridade. O referido artigo traz elementos que contribuem para uma formação docente pautada nos pressupostos autônomos, em que o futuro professor tem livre escolha para propor o que mais será propício para a sua formação e atuação enquanto profissional de Geografia.

O conteúdo do artigo em questão chama atenção para uma formação docente que favoreça o preparo do exercício profissional específico, que possa contribuir para que o futuro professor adquira competências de aprendizagem em seu processo de formação por meio da construção de conhecimentos, habilidades e valores que possam interagir com sua realidade específica. Frisa, também, a importância da pesquisa como foco primordial no processo de aprendizagem, uma vez que ensinar requer conhecimentos específicos e, principalmente, mobilizar o aluno do Ensino Básico para a compreensão do processo de construção do conhecimento.

O art. 5º, vê-se a importância do plano político-pedagógico dos cursos de formação de professores, conforme se observa a seguir:

- I. A formação deverá garantir a construção das competências objetivadas na educação básica;
- II. O desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;
- III. A seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;
- IV. Os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;
- V. A avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais em condições de iniciar a carreira. (BRASIL, MEC. ART. 5º).

De acordo com o que é estabelecido no artigo, os cursos de licenciatura têm por finalidade oferecer ao aluno uma formação que garanta a construção de competências educacionais que possam gerar ações positivas para o Ensino Básico e, principalmente, aos profissionais que estão atuando no interior desses espaços.

O artigo ressalta a importância para o desenvolvimento das competências profissionais que têm a finalidade de contribuir para uma formação profissional que possa ir além do sujeito docente, contemplando diferentes âmbitos do conhecimento profissional.

Por vez, segundo o art. 7º, a organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:

- I. A formação deverá ser realizada em processo autônomo, em seu curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;
- II. Será mantida, quando couber, estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas, específicas. (BRASIL, MEC, ART. 7º).

O referido artigo tem defendido que a formação docente deva ocorrer por meio de um processo autônomo que englobe uma gama fatores pertinentes que vão contribuir para que o futuro professor possa, por meio da articulação entre as áreas do conhecimento, buscar uma formação autônoma conforme seus objetivos enquanto profissional.

Essa formação deve ser realizada de maneira autônoma, mas tendo a cautela de não inferir os objetivos, metodologias e práticas de um curso de formação de professores. É importante que, durante o processo de formação do sujeito, e por meio da autonomia que lhe é atribuída, ele busque meios para lidar, principalmente, com a realidade do trabalho que o espera, exercitando elementos que colaboram para a criação de seus próprios métodos, metodologias e práticas de ensino que se enquadram no seu perfil enquanto sujeito e profissional. Contudo, para que esse exercício seja possível, é fundamental que haja uma construção teórica sólida.

Segundo Libâneo (1998), os professores precisam adotar novas posturas para atender às inovações e lidar com as realidades do mundo. O autor, nesse sentido, lista dez atitudes que o educador deveria adotar em suas aulas.

A primeira atitude “*Assumir o ensino como mediação: aprendizagem ativa do aluno com a ajuda pedagógica do professor*” consiste na introdução de conhecimentos sistemáticos da disciplina, considerando as experiências e os significados que os alunos trazem para a sala de aula. Assim, o professor, por meio de mediações didáticas, auxilia na elaboração de questionamentos dessas experiências a partir da troca de saberes com o aluno.

Dessa forma, o professor desenvolve capacidades para se pensar geograficamente através da análise de problemas, perguntas e diálogos levantados pelos estudantes, ensinando-os a questionar os próprios pensamentos, sentimentos e desejos, trazendo para a sala de aula suas realidades vividas.

A segunda atitude “*Modificar a ideia de uma escola e de uma prática pluridisciplinares para uma escola e uma prática interdisciplinares*” está ligada à ideia de substituição dos conhecimentos disciplinares isolados entre si, isto é, sem a integração dos domínios do conhecimento e sem considerar as diferenças de aprendizagem dos alunos. As práticas pluridisciplinares limitam o aluno a aprender basicamente o que o professor sabe, com o auxílio do livro didático, o que gera mínima preocupação com os problemas da vida real presentes na sociedade global. Diferentemente da primeira atitude, aqui os conhecimentos dos alunos, na maioria dos casos, eram ignorados pelos professores.

A adoção de práticas interdisciplinares que prezam pela interação entre as disciplinas busca superar a fragmentação e a compartimentalização do conhecimento impostas pelas práticas pluridisciplinares. Para Libâneo (1998), “a atitude interdisciplinar requer uma mudança conceitual no pensamento e na prática docente, pois seus alunos não conseguirão pensar interdisciplinarmente se o professor lhe oferecer um conhecimento fragmentado e descontextualizado.” (LIBÂNEO, 1998, p. 34).

A terceira atitude “*Conhecer as estratégias do ensinar a pensar, ensinar a aprender a aprender*” está associada aos esforços educacionais dos professores em promover meios de autoconstrução do conhecimento dos alunos. A estratégia do “aprende a aprender”, mediante o ensino, constitui um passo importante e indispensável para melhor se atingir a capacidade de raciocínio para o estudo dos conteúdos escolares. Todavia, se o professor não dispõe da habilidade *saber aprender*, dificilmente, será capaz de organizar e mediar as próprias práticas de ensino, o que torna impossível ajudar os alunos a potencializarem suas capacidades cognitivas.

A quarta atitude “*Persistir no empenho de auxiliar os alunos a buscarem uma perspectiva dos conteúdos, a se habituarem a aprender as habilidades enfocadas nos conteúdos escolares de forma crítica e reflexiva*” consiste em desdobramentos da linguagem do ensinar a aprender, que levam o aluno a pensar criticamente, promovendo acumulação de conhecimento, bem como a criação de modos e condições para auxiliar os alunos a se colocarem na realidade, pensá-la e atuarem nela. Trata-se, portanto, de uma abordagem crítico-social dos conteúdos em que os objetos de conhecimento são

aprendidos de acordo com as relações com outros fenômenos da realidade do próprio aluno, o que, de fato, constitui instrumento de conhecimento.

A quinta atitude docente “*Assumir o trabalho de sala de aula como um processo comunicacional de desenvolver capacidade comunicativa*” intervém no processo de comunicação, devido às suas práticas educacionais. Essa ação requer do professor um aproveitamento das técnicas de comunicação como formas mais eficientes de expor e explicar os conteúdos pautados na postura do professor. No caso da Geografia, há uma necessidade constante do uso desses recursos de comunicação.

A sexta atitude visa “*Reconhecer os impactos das novas tecnologias da comunicação e da informação na sala de aula (televisão, vídeo, games, computador, internet, CD-ROM etc.)*”. Os professores não podem mais ignorar a televisão, o vídeo, o game, o computador, pois são veículos de informações que proporcionam aprendizagem, quando utilizados de maneira correta. Há tempos em que o professor e o livro didático deixaram de ser as únicas fontes de conhecimento.

É preciso, portanto, que os educadores modifiquem suas atitudes diante dos meios de comunicação enquanto recursos didáticos, pois estes meios fazem parte do conjunto de mediações culturais que caracterizam o ensino.

A sétima atitude “*Atender à diversidade cultural e respeitar as diferenças no contexto da escola e da sala de aula*” diz respeito à preocupação das instituições de ensino em vincular o trabalho da sala de aula ao cotidiano vivido por seus alunos. A diversidade cultural está estreitamente imbricada à realidade concreta da diferença entre as pessoas, considerando as experiências dos alunos na condição de brancos, negros, homens, mulheres, homossexuais, trabalhadores e pobres. Logo, o respeito às diferenças passa a ser abrangente, o que implica no posicionamento ativo de reconhecer a diversidade, isto é, observar cada indivíduo pela visão universal simultaneamente à particular.

A oitava atitude é “*Investir na atualização científica, técnica e cultural, como ingredientes do processo de formação continuada*”. A inserção dos novos recursos didáticos no ambiente escolar, levando em conta a necessidade de se trabalhar os conteúdos relacionando-os às questões sociais, tem posto o professor em situação de constante formação, “os ditos cursos de formação contínua”, que vêm se tornando requisitos para a profissão docente. Esses cursos têm proporcionado a atualização e o aperfeiçoamento de práticas e posturas que atendam às novas tecnologias, que, agora, fazem parte dos espaços escolares.

A nona atitude “*Integrar no exercício da docência a dimensão afetiva*” proporciona ao aluno uma aprendizagem mais significativa, na qual o professor passa a conhecer e a compreender as motivações, interesses e necessidades entre diferentes alunos. Assim, ele colabora com o entendimento dos estudantes, enfocando a dimensão científica/afetiva na formação do ser humano.

A última atitude docente “*Desenvolver comportamento ético e saber orientar os alunos em valores e atitudes em relação à vida, ao ambiente, às relações humanas, a si próprios*” visa proporcionar aos alunos conhecimentos, estratégias e procedimentos de pensar sobre valores e critérios de modos de decidir e agir. Dessa forma, busca-se sentido nas ações cotidianas de valores éticos ligados à comunidade escolar e ao grupo de professores. Isso significa estar ao lado dos menos favorecidos e combater os efeitos das desigualdades sociais, por meio de medidas concretas em favor dos desfavorecidos.

É evidente que essas novas recomendações para o exercício docente têm exigido cada vez mais de nossos professores, principalmente daqueles que estão em atuação na Educação Básica, uma vez que muitos têm que realizar papéis que vão além do desempenho das funções do próprio trabalho docente.

Evidencia-se, neste item, que os professores têm assumido uma sobrecarga de “funções extras”, fato ignorado pelo Estado, que tem implementado reformas educacionais sem a devida consulta aos docentes que estão em atividade nas instituições de ensino. Essas ações têm dificultado muito a ação das escolas e de seus professores na formação dos alunos em cidadãos críticos.

A formação inicial do professor de Geografia tem sido tema de discussões acadêmicas em vários encontros de instituições formadoras, onde participam professores da Educação Básica e do Ensino Superior. Esses eventos têm como foco buscar entender e avaliar quais são os desafios ainda presentes no processo de formação de professores de Geografia, e contribuir, por meio de discussões, para a superação desses desafios.

De acordo com Pontuschka (2007), o sistema de formação de professores de Geografia se destaca na década de 1930, quando ocorre a expansão da escolaridade em todos os níveis, tendo como consequência uma acelerada formação de professores dessa ciência para suprir o grande contingente de alunos que chegam, cada vez mais, às escolas. (PONTUSCHKA, 2007). A seguir, faz-se um relevante apontamento a respeito das características dos cursos daquele período:

Os cursos de formação docente têm historicamente demonstrado sua falta de êxito, reforçando o estereótipo, segundo o qual se trata de cursos fracos. Os professores, via de regra, são vistos como profissionais, despreparados, sem capacidade de gerir autonomamente os próprios saberes. Com base em nossa experiência na formação de professores de Geografia em nível superior, apontamos a importância da pesquisa para valorizar a formação e a profissão. (PONTUSCHKA, 2007, p. 89).

Como podemos observar, a autora faz uma crítica pertinente a respeito do processo de formação de professores de Geografia naquele período, visto que esse problema vem ocorrendo ao longo dos anos e está presente em alguns cursos de formação atuantes nos dias de hoje. Em alguns casos, apresentam incapacidade de formar o profissional, que, muitas vezes, tem chegado às salas de aula com pouco ou nenhum preparo para atuar profissionalmente.

As práticas desses professores ficavam à mercê dos interesses dos sistemas de ensino, em que os órgãos ditavam e orientavam esses educadores conforme as necessidades dos grupos dominantes e políticos. E, o professor de Geografia dispunha de pouca autonomia diante das decisões sobre o que ensinar, o que aprender e como avaliar. O ensino, como um todo, tinha como foco atender a uma classe dominante, que era formada por políticos e pessoas da elite econômica.

O processo de expansão do ensino superior no Brasil ocorreu por meio da privatização e também pela Lei de Reforma do Ensino Superior – Lei nº. 5.540/68 -, que instituiu o ensino superior organizado sob forma de universidades privadas. Conseqüentemente, os cursos de Letras, Ciências e Filosofia se multiplicaram ao longo dos anos de 1960 a 1970. Esse movimento foi caracterizado como uma ação expansionista do ensino superior brasileiro. Tal processo acentuou-se como estabelecimento do modelo de licenciaturas curtas polivalentes em todas as áreas que passariam a ser vigentes décadas mais tarde, após a aprovação da LDB nº. 5.692/1996.

A implementação da ciência geográfica nos currículos escolares ocorreu sob inúmeros conflitos e críticas por parte da comunidade de geógrafos brasileiros e estrangeiros, que já estavam alojados no Brasil. Esses conflitos se iniciaram quando houve a implementação da primeira LDB nº. 5.692/61, com a criação dos Estudos Sociais, eliminando, gradativamente, a Geografia e a História da grade curricular. Essas mudanças surtiram efeitos negativos à formação de toda uma geração de estudantes, que, agora, passavam a não contar mais com as contribuições do saber geográfico à sua formação.

Pontuschka (2007) pontua que “a legislação imposta de forma autoritária, tinha mesmo a intenção de transformar a Geografia e História em ciências inexpressivas no interior do currículo e ao mesmo tempo, fragmentar mais ainda os respectivos conhecimentos”. (PONTUSCHKA, 2007, p. 60).

A autora alega, em seu livro “*Para Ensinar e Aprender Geografia*”, que essas medidas foram criadas e implementadas em plena ditadura militar. Essa ação tinha como objetivo retirar de vez essas áreas dos currículos escolares, atendendo aos objetivos de um pequeno grupo formado por pessoas que estavam no domínio da situação. Isso ocorreu devido ao fato de que essas ciências iam contra os preceitos dos militares e dos grupos dominantes, resultando na fragmentação do ensino de Geografia.

Os Estudos Sociais, conforme Conti (1976), perduraram até as décadas de 80 e 90. Eram caracterizados por um conteúdo difuso e mal determinado, ora aparecendo como sinônimo de Geografia Humana, ora usurpando as Ciências Sociais e a História, configurando-se como uma aglutinação de todas as ciências humanas.

Nas décadas de 1980 e 1990, ocorre o movimento de renovação da ciência geográfica, visando à mudança das propostas curriculares do ensino de Geografia para o Primeiro Grau. Deu-se também a criação de cursos de capacitação docente para que os professores pudessem atender às novas metodologias e demandas provenientes desse movimento de renovação do ensino da disciplina. Contudo, esse processo de renovação transcorria de forma lenta em virtude das precárias condições de trabalho que eram ofertadas pelas escolas na época.

Na década de 1990, a formação de professores e o exercício profissional da docência foram postos no centro das discussões. Havia a preocupação em repensar os cursos de formação docente. Primeiramente, em virtude do movimento de renovação curricular da escola de Educação Básica e suas novas exigências. E, também, em razão dos problemas dos cursos de formação docente, considerados historicamente, na maioria dos casos, como insuficientes para uma formação satisfatória dos profissionais. Nota-se que esse movimento de renovação curricular da Educação Básica serviu de impulso para que houvesse mudanças no processo de formação de professores.

Por mais de 30 anos, a formação docente em Geografia ficou comprometida. Isso se deve aos avanços do setor privado na área educacional, estabelecendo uma formação docente unificada e homogênea na área dos Estudos Sociais, sendo a principal faculdade de formação de professores até então. A ciência geográfica era vista como formação secundária, que somente poderia acontecer após a conclusão do curso de Ciências Sociais.

De acordo com Pontuschka (2007), após esses 30 anos, o cenário começa a mudar em nível nacional, iniciando um movimento de valorização da profissão docente por meio de políticas públicas na área da Educação, contribuindo para a valorização do professor, especificamente, na área da Geografia.

Emerge um novo modelo funcional, que concebe o professor enquanto sujeito transmissor de conhecimentos, cuja formação está baseada em conhecimentos de cunho científico. Essas novas abordagens centram-se na capacitação da formação de professores como um processo permanente, marcado pelo desenvolvimento da capacidade crítica reflexiva. A partir desse momento, este profissional torna-se autônomo, “em partes”, na realização de seu trabalho, podendo, até então, elaborar e tomar decisões, deixando de ser sujeito controlado pelo Estado. A respeito disso, Cavalcanti (2012, p. 40), traz a seguinte discussão:

A possibilidade de oferecer a formação em cursos específicos, do primeiro ao último ano, através de projetos pedagógicos próprios, comparece como um dos principais ganhos obtidos pela reforma na formação de professores, condição relevante e essencial para concretizar a profissionalização do professor podendo assegurar, dessa forma, a construção dos saberes docentes necessários. (CAVALCANTI, 2012, *apud* LEITE *et al*, 2008, p. 40).

A autora enaltece a utilização de projetos pedagógicos específicos como o principal ganho para os cursos de formação de professores, sendo esses recursos revestidos de grande relevância para formar educadores no sentido de adquirirem saberes necessários para lidar com as adversidades decorrentes da jornada de trabalho. No entanto, para que esses projetos sejam viabilizados, é necessário que haja ações conjuntas entre as políticas públicas educacionais, instituições formadoras e o próprio Estado.

De acordo com Callai (2003), em seu livro “*A formação do profissional da Geografia*”, esta é uma ciência e matéria de ensino que precisa se fazer presente no cotidiano de muita gente, seja pela necessidade ou curiosidade de conhecer o mundo, seja pelo interesse de estar a par das reais necessidades ambientais, como questões relacionadas ao planejamento territorial, ou simplesmente por constituir tarefa escolar no Ensino Básico.

A formação de inicial de professores, na visão de Khaoule e Souza (2013), deve ocorrer por meio de um processo especial, visando à formação que esteja atenta aos saberes, experiências, culturas dos sujeitos que estão participando do processo, sendo de suma importância que essas ações possam surtir efeito na tomada de decisões para a

reconstrução de um país mais justo no campo social. Nessa perspectiva, a formação do professor de Geografia deve ser considerada como base de um processo que possibilite a transformação do ensino como um todo, diminuindo essas desigualdades existentes há muito tempo no Brasil.

Conforme Carvalho (2016), hoje, as novas demandas presentes na Educação Básica têm exigido dos professores de Geografia uma formação de qualidade, solicitando dos mesmos um olhar atento às diversidades e às mudanças da atualidade, a fim de desempenhar um trabalho qualificado.

O curso de formação de professores de Geografia deve levar em conta todos esses aspectos, principalmente na atual contemporaneidade, momento em que as escolas têm passado por inúmeras transformações decorrentes do processo de globalização. Cabe aos cursos formadores, quando possível, trazer respostas acerca dos reais necessidades que as instituições de Educação Básica têm apresentado em todo o processo de formação dos seus alunos, visando compreender o mundo em que vivem e que consigam exercer a sua cidadania.

É de suma importância inserir os PCNs nessa discussão, devido às suas finalidades e objetivos acerca da atuação do professor de Geografia, refletindo indiretamente, na forma e na postura dos cursos de formação desses profissionais. No que diz respeito ao Ensino Fundamental, o referido documento aborda em seus textos os principais objetivos da ciência geográfica.

Os PCNs (1998) foram elaborados com o intuito de respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas existentes no Brasil, considerando a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo brasileiro. Sendo assim, os PCNs pretendem criar condições para que as escolas proporcionem o acesso dos jovens ao conjunto de conhecimentos necessários ao exercício da cidadania.

Este documento, a respeito dos objetivos do ensino de Geografia para as turmas de 6º a 9º Anos, salienta que alunos devem:

- Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtivista nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a

noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;

- Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural do Brasil, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferentes culturas, e classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre ele, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente. (PCNS, 1998, p. 07).

Em seus objetivos, os PCNs, no tocante ao ensino de Geografia, apresentam as finalidades do Ensino Fundamental, visando que os alunos dessas respectivas séries possam adquirir conhecimentos para ter uma participação crítica nos assuntos de porte político e social, para que possam adquirir conhecimentos teóricos que colaborem para seu entendimento de seus deveres e direitos como cidadãos.

Além disso, esses alunos devem aprender a ter um posicionamento crítico, de maneira responsável, contrapondo as injustiças decorrentes na sociedade, por meio da arte, da discussão e do diálogo, como maneira de mediar conflitos e tomadas de decisões de forma organizada, para reivindicar os direitos comuns à sociedade.

De acordo com Callai (2003), deve-se pensar a formação do docente em Geografia como a formação de um profissional que esteja apto a tratar questões que dizem respeito à compreensão da realidade em que se vive, sendo um sujeito com sentido de pertencimento ao mundo, à sociedade, que saiba operar com o tradicional e o novo, que saiba interligar o conhecimento produzido pela ciência com a capacidade criativa de produzir seu próprio saber.

Dando continuidade ao restante dos objetivos referentes ao Ensino Fundamental, é possível observar que, a partir desse momento, o documento tem como foco as questões da formação individual dos alunos, como se pode observar a seguir:

- Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- Conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e a saúde coletiva;

- Utilizar as diferentes linguagens verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal, como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendimento as diferentes interações e situações de comunicação;
- Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos, tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, intuição, a capacidade de análise crítica selecionando procedimento e verificando a sua adequação. (PCNS, 1998, p. 08).

Nessa passagem, pode-se notar que o referido dispositivo legal tem atuado diretamente na formação do aluno do Ensino Básico, de maneira que este estudante possa agir na modificação do ambiente em que vive, por meio do que é apresentado e ensinado durante as aulas de Geografia, tendo como consequência principal a melhoria do meio ambiente em que o aluno vive.

A Geografia, além de desenvolver o senso crítico, como se sabe, tem sido primordial para a melhoria das capacidades afetiva, cognitiva, ética e estética dos estudantes inseridos na Educação Básica e, principalmente, para aqueles que estão nos cursos de formação, que almejam no futuro exercer o trabalho docente. Sobre o professor de Geografia, é fundamental que ele possa saber lidar com esses temas em suas aulas, transpondo de maneira correta e eficaz determinados temas, que cada vez mais, estão presentes no dia a dia desses estudantes e que vão de encontro com as questões ambientais.

Pode-se observar ainda que os PCNs (1998) de Geografia para o Ensino Fundamental expõem que os alunos têm que aprender a lidar com inúmeros métodos educacionais, para a interpretação da superfície terrestre, desde a utilização de recursos musicais, elementos da ciência matemática, como meio para produzir ideias que possam contribuir para a interpretação de questões públicas e privadas decorrentes na sociedade.

Os cursos de formação de professores têm se preocupado com esse assunto, principalmente no processo de formação deste profissional, uma vez que somente é possível que o aluno do Ensino Básico saiba fazer uso desses recursos quando o seu professor o instrui da maneira correta, usufruindo desses meios de interpretação e comunicação.

Mesmo sendo um documento com mais de 15 anos, o mesmo tem sido importante para auxiliar os profissionais da educação, sendo um referencial para a educação pública, especificamente para o Ensino Fundamental e também para os cursos de formação.

Na visão de Cavalcanti (2012), a formação docente em Geografia tem exigido, atualmente, que os professores façam um trabalho de qualidade, que intervenha efetivamente no processo de formação do aluno, tendo em vista sua inserção no mundo social e cultural, colaborando para a ampliação de seus conhecimentos e contribuindo para o seu ingresso no mercado de trabalho.

Isso somente é possível se os professores dessa ciência estiverem bem preparados para o exercício da profissão, de modo que fiquem atentos às diversidades dos alunos e suas diferenças culturais, ao mundo da tecnologia, à velocidade dos conhecimentos científicos, aos avanços globais e aos problemas sociais e ambientais. Afirmo, ainda, que as políticas públicas estão atentas a essas demandas, buscando estabelecer ações voltadas para as reformas estruturais, com o intuito de proporcionar melhores condições para as formações inicial e continuada dos professores.

Em relação ao Ensino Médio, os PCNs de Geografia, elaborados em 1996, têm sido uma das referências mais utilizadas atualmente por muitos professores para a elaboração de conteúdos dos alunos do Ensino Médio. Sua elaboração contou com uma equipe de professores e demais especialistas da área da Educação.

Seu principal objetivo consistiu em afirmar os conhecimentos geográficos que já eram aplicados nos anos iniciais, como foi observado anteriormente, visando a intensificar a formação básica do cidadão, por meio dos principais conceitos “Paisagem, Lugar e Território”, fundamentais para a formação do aluno do Ensino Médio, que, em tese, futuramente estará no mercado de trabalho, ou melhor ainda, cursando o Ensino Superior.

De acordo com os PCNs (1996), o Ensino Médio é o momento de ampliação das possibilidades de um conhecimento estruturado e mediado pela escola, que conduz à autonomia necessária para o cidadão. A Geografia tem contribuído para essa formação, proporcionando ao aluno:

- Orientar seu olhar para os fenômenos ligados ao espaço, reconhecendo-os não apenas a partir da dicotomia sociedade-natureza, mas tomando-os como produto das relações que orientam seu cotidiano, definem seu “locus espacial” e o interligam a outros conjuntos espaciais;
- Reconhecer as contradições e os conflitos econômicos sociais e culturais, o que permite comparar e avaliar a qualidade de vida, hábitos, formas de utilização e/ou exploração de recursos e pessoas, em busca do respeito às diferenças de uma organização social mais equânime;
- Torna-se sujeito do processo ensino-aprendizagem para se descobrir convivendo em escala local, regional, nacional e global. A autonomia que a identidade do cidadão confere é necessária para expressar sua

responsabilidade com o seu “lugar-mundo”, através de sua identidade territorial. (PCNS, 1996, p. 31).

Como se pode vislumbrar no referido documento, instrui-se metodologicamente os professores de Geografia quanto ao processo de ensino desses conteúdos para os alunos matriculados no Ensino Médio. Pode-se observar que o mesmo visa orientar os alunos, tornando-os sujeitos participativos, aptos a interagir com as questões atuais no espaço geográfico.

O estudante do Ensino Médio passa a ter relações mais estreitas com as questões do mundo, e uma delas que é bastante comum em um país democrático, são os conflitos, que podem ocorrer nas escalas globais, nacionais e locais, ou até mesmo no interior de sua residência. Sendo assim, o aluno que está na fase final da Educação Básica tem que apresentar o mínimo de conhecimento crítico, buscando estabelecer parâmetros de análises que possam contribuir para uma avaliação crítica dos acontecimentos oriundos desses conflitos, em prol do bem coletivo.

Para que isso possa ocorrer de forma positiva é necessário que o aluno esteja ciente de que ele é o elemento fundamental no processo ensino-aprendizagem. Cabe ao professor também saber inseri-lo nesse processo, por meio de atividades que sejam realizadas no seu bairro, comunidade e escola. Com isso, o aluno cria autonomia em tomada de decisões, se tornando sujeito responsável, decisivo na busca da melhoria do espaço vivido.

Pode-se assim dizer que o ensino de Geografia também é de grande importância para a formação do aluno que está cursando o Ensino Médio, contribuindo para sua formação por meio da “prática de aprender a conhecer e aprender a fazer, a conviver e a ser”, buscando transformar esses indivíduos, tutelados infantilizados, em pessoas em pleno exercício da cidadania, que possam lutar pelos seus direitos enquanto cidadãos.

Contudo, esse tipo de comportamento por parte dos estudantes só é possível quando os professores ensinam-nos de maneira correta e eficaz, apresentando-os os mecanismos que a Geografia tem utilizado ao longo dos anos para apresentar respostas à sociedade. Não basta o sistema cobrar do aluno que ele conclua o Ensino Básico apresentando domínio razoável de um determinado conteúdo se o mesmo não foi educado e ensinado adequadamente por seus professores.

Callai (2003) discorre sobre o perfil desse profissional enquanto “um cidadão que consiga refletir sobre o pensamento universal e a realidade brasileira, que busque soluções

aos problemas que a sociedade apresenta, procurando um equilíbrio entre o conhecimento dessa realidade, que é nacional e regional.” (CALLAI, 2003, p. 17).

A autora apresenta o perfil desse profissional de forma condizente, elencando quais as atribuições e competências acerca de seu trabalho. O professor de Geografia tem que usufruir de seu olhar crítico, como sua lente de investigação. Por meio dela, cabe ao profissional observar e analisar circunstâncias distintas e apresentar seu parecer acerca de qualquer situação que esteja ao seu alcance.

O docente, atualmente, tem buscado levar para os alunos vários temas decorrentes no dia a dia do nosso país para dentro da sala de aula, com o objetivo de contribuir para que esses alunos do Ensino Básico adquiram tal habilidade, se assim pode-se dizer, para o uso cotidiano durante as aulas, colaborando para que esses jovens possam entender as relações que ocorrem dentro do espaço geográfico como um todo. Espera-se que os alunos possam, com o tempo, buscar respostas e criar soluções que contribuam para a solução dos problemas atualmente observados no Brasil.

De acordo com Callai (2003), o processo de formação do licenciado em Geografia refere-se a dois momentos. O primeiro designa a habilitação formal e o segundo um processo de pensamento e teorização:

A primeira é restrita a duração do curso de licenciatura e apresenta características que vão depender da instituição em que é realizado. A segunda é permanente decorre do “pensar e teorizar a própria prática” e se insere na integração do terceiro como primeiro e o segundo grau (atualmente universidade e ensino médio). (CALLAI, 2003, p. 31).

Nota-se, na fala da autora, que o primeiro momento tem defendido que os cursos de licenciatura têm a finalidade de criar metodologias, práticas, e até mesmo estruturar seus currículos para atender às novas demandas educacionais que venham surgir para os professores.

Esses cursos devem considerar os alunos, como sujeitos autônomos e críticos em processo de formação, com o intuito de colaborar para a sua atuação profissional. Por outro lado, o segundo momento tem a preocupação em atualizar o que foi visto durante o curso de formação de professores de Geografia. Pode-se assim dizer que essas atualizações são equivalentes aos cursos de formação continuada e pós-graduações, ou até mesmo minicursos, ações essas que podem estar inseridas em alguma política pública educacional.

Nesse momento de atualização, esses profissionais são convidados a realizar um exame de autoavaliação a respeito de suas práticas e posturas enquanto educador. Após isso, corrigir o que vem sendo realizado inadequadamente, seguir com o que está dando certo e atualizar o que é visto como ultrapassado, em termos de conteúdo, método e prática.

Por fim, a Callai (2003) chama atenção para a troca de experiências entre as instituições formadoras e as instituições da Educação Básica. Hoje, ações dessa natureza vêm sendo trabalhadas constantemente em ambos os espaços, por meio de estágios supervisionados, projetos e programas, principalmente, aqueles que visam a colaborar para a melhoria do espaço escolar como um todo.

O PIBID, nos últimos anos, tem sido sinônimo de relação universidade-escola, por ser um programa que tem aproximado esses espaços e contribuindo positivamente para a elevação da qualidade do ensino da Educação Básica, formação inicial e continuada de professores.

Na visão de Silva (2015), “a formação docente deve proporcionar ao aluno situações que coloquem frente ao desafio dessa prática.” (SILVA, 2015, p. 172). O autor correlata, de forma clara e objetiva, como deve ocorrer a formação do professor de Geografia, por meio da inserção do aluno bolsista em situações reais do seu local de trabalho, para que assim ele possa confrontar os conhecimentos teóricos aprendidos na academia. O autor ainda apresenta a seguinte contribuição acerca do assunto.

Isso significa que iniciação à docência ainda durante esta formação inicial poderá acontecer de diferentes formas, como o estágio supervisionado, iniciação científica, participação em programas específicos, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), participação em projetos de pesquisa ou de extensão. (SILVA, 2015, p. 172).

O autor alega que a formação inicial do professor de Geografia se dá de diferentes maneiras, pois não existe uma receita para obter uma formação docente de qualidade. Existem teorias e meios que contribuam para essa formação. Ela pode ocorrer na escola de Ensino Básico, nas universidades, além dos escolares e acadêmicos. Contudo, o autor tem frisado os projetos mais comuns presentes nos cursos de licenciatura, alegando que todos podem contribuir para a formação de professores.

Destacam-se aqui as ações desenvolvidas na disciplina de estágio supervisionado obrigatório e o PIBID, por estarem em constante contato com a escola e seu cotidiano. O segundo se destaca perante o primeiro devido ao fato de que contam com alunos com o

objetivo de se formarem professores e, também, por ser um programa diretamente ligado à instituição de Ensino Básico, por um período de longo prazo. O estágio, além de ser obrigatório, tem duração de seis meses. Ademais, frisa-se que ambos são fundamentais, apresentando importâncias iguais acerca da contribuição para a formação do professor de Geografia. Knowles *et al* (2002) aborda a seguinte ideia sobre o processo de formação de professores.

[...] aprender a ensinar e a se tornar professor são processos e não eventos. Processos estes, pautados em diversas experiências e modos de conhecimento que são inacabados antes da preparação formal, que prosseguem ao longo desta e que permeiam toda a prática profissional vivenciada (KNOWLES *et al.*, *apud* MIZUKAMI *et al.*, 2002, p. 47).

Os autores trazem a ideia de que a formação inicial somente é possível por meio de processos, algo que demanda tempo e dedicação do licenciando. Em relação ao PIBID, esse processo ocorre de maneira longa, em que o bolsista vai adquirindo experiência, confiança, através do contato com o ambiente escolar, leituras, participações em congressos que debatem o tema *formação de professores* e por meio do contato com o supervisor e coordenador.

De acordo com Silva *et al* (2014), o programa tem como foco inserir o aluno do curso de licenciatura visando à melhoria da Educação Básica e, ao mesmo tempo, colaborar para que o licenciando comece a adquirir experiência de sala de aula. A respeito desse contato com o ambiente escolar, foi exposto anteriormente a importância que o mesmo tem na formação do futuro educador, lhe desvelando a realidade das escolas públicas no Brasil.

Conclui-se esta sessão com a ideia de que o processo de formação de professores ainda não se encerrou. Ele é uma constante. Esse profissional busca atualizar cotidianamente sua postura, conteúdos, metodologias e práticas que possam contribuir para sua qualificação enquanto profissional e, conseqüentemente, melhorar sua prática de ensino.

Observou-se também o surgimento e profissionalização do professor no Brasil, sendo uma profissão que se inicia com sua desvalorização desde o período colonial, problema este que tem perdurado até os dias de hoje. Foi discutido a respeito das políticas públicas que foram primordiais para o que se tem hoje a respeito do professor de Geografia e suas atribuições, reconhecimento e importância aos olhos da sociedade.

Trata-se de políticas públicas e programas que têm como intuito colaborar para a melhoria e qualificação desses profissionais.

A respeito dessas políticas públicas, foi dado destaque ao PIBID, por ser um programa de maior destaque no âmbito nacional, e fundamental para formar professores qualificados e preparados a lidar com as necessidades das escolas de Educação Básica e também nas universidades.

A seguir, na próxima sessão, busca-se apresentar o PIBID, suas atribuições e seu crescimento desde a fase de implementação, enaltecendo o subprojeto de Geografia, da Universidade Federal de Goiás.

2. O PIBID E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Este capítulo visa apresentar os pressupostos do processo de implementação do programa, percorrendo por fases que foram de suma importância para o seu crescimento em esfera nacional. Busca-se expor as primeiras iniciativas do PIBID nos cursos de formação de professores e acompanhar seu acelerado crescimento nos cursos de licenciatura, tendo como foco a disciplina de Geografia. Analisa-se também se há pesquisas sobre o PIBID nos programas de Pós-graduação em Geografia e discute-se quais tem sido as contribuições que o programa tem proporcionado aos sujeitos em formação inicial para a docência.

2.1. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: sua origem e avanços no cenário educacional

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado no ano de 2007, tendo como principal objetivo elevar a qualidade na formação inicial de professores para atuação no Ensino Básico, com a inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas da rede pública, promovendo a integração entre teoria e prática e Educação Básica e Ensino Superior.

De acordo com Gatti *et al* (2011), o programa tem atingindo significativamente uma grande parcela de estudantes de licenciatura, concedendo bolsas tanto para alunos como para supervisores e coordenadores, responsáveis pelas escolas e Instituições de Ensino Superior – IESs. Em 2010, através do decreto nº. 7.219/2010, foi estabelecida a finalidade do programa, visando à melhoria do desempenho da Educação Básica, conforme apresentam Gatti *et al* (2011, p. 129):

Além de visar o incentivo a formação docente em nível superior para educação básica e contribuir para a valorização do magistério, tem por metas inserir os licenciandos no cotidiano das escolas das redes públicas de ensino, propiciando “oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. (GATTI *et al.*, 2011, p. 129).

Como se pode observar, a partir do ano 2010, o PIBID tinha como foco principal atuar na formação inicial de professores e na valorização do espaço escolar, abarcando sua estrutura e a qualificação dos profissionais por meio da inclusão dos bolsistas nas escolas parceiras e pela troca de saberes e experiências entre escola pública e universidade.

Esse tipo de ação tem colaborado para o aperfeiçoamento nas práticas dos professores do Ensino Básico, que passaram a contar com metodologias renovadas de ensino apresentadas pelos licenciandos durante o processo de elaboração e aplicação das atividades.

Os professores do ensino superior, através dessa relação, têm identificado os entraves que vêm dificultando e afastando, em alguns casos, os professores das escolas e, conseqüentemente, das salas de aula. Com isso, pretendem buscar meios que contribuam, no máximo, para que o futuro docente saiba lidar com as dificuldades recorrentes no interior da escola, que, por sinal, encontram-se, na maioria dos casos, em situação de descaso pelo poder público.

A atuação conjunta entre professor supervisor e coordenador tem sido de grande importância, permitindo com que estes profissionais passem a observar a escola sob diferentes olhares, colaborando um com o outro na elaboração de estratégias didático-pedagógicas para a formação de professores, reverberando positivamente em suas aulas nos cursos de licenciatura e na Educação Básica, conforme apresentam Garcia e Silveira (2012):

O diálogo profícuo do supervisor e do coordenador de área colabora para a intervenção na realidade escolar, com a participação do docente que está em formação. A releitura da escola, das metodologias, das práticas e dos saberes escolares tem dado tessituras para a formação inicial que colaboram para a constituição de malhas e redes de conhecimento mais ajustadas à realidade educacional. (SILVEIRA, 2012, p. 39).

Os autores reforçam a importância desse momento de reflexão e trocas de saberes entre supervisor e coordenador. É muito importante que esses momentos ocorram com mais frequência, principalmente, nas escolas, por ser este um espaço de atuação dos bolsistas e seu futuro local de trabalho.

Esse diálogo é fundamental nos dias de hoje devido ao atual panorama educacional que as escolas têm vivido. A precarização do trabalho docente, a indisciplina do aluno, as novas práticas e metodologias de ensino têm gerado metamorfoses

constantes, ocasionando entraves no ambiente escolar. São situações que têm exigido dos cursos formação a adoção de uma postura que atenda a essas demandas. No entanto, o programa necessita de constante interação entre supervisor e coordenador, para que se tenha sucesso na realização das atividades.

De acordo com Garcia e Silveira (2015), um bom curso de formação de professores tem o dever de estabelecer e fortalecer a relação entre escola e universidade que vá além das disciplinas pedagógicas. Na verdade, os cursos de formação de professores deveriam ter a escola com campo de estudos e aplicações de práxis educacionais que são elaboradas e discutidas nas universidades.

São inúmeros os debates que têm surgido no âmbito da Geografia e que têm trazido bons resultados acerca do distanciamento entre os conteúdos escolares e aqueles estudados nas universidades. Pontuscka *et al.* (2007) apresenta, com suas palavras, o objetivo dessa interação entre escola e academia.

O objetivo das diferentes produções e dos debates na tentativa de descobrir meios para minimizar a compartimentalização dos conteúdos escolares e a distância entre o ensino da Geografia e a realidade social, política econômica do país, ambos discutidos no âmbito da universidade. (PONTUSCKA *et al.*, 2007, p. 68).

As autoras observam que esta relação vai além da troca de saberes e experiências entre escola e universidade. Chama-se a atenção para o debate que deve ter como foco os conteúdos geográficos, em que a principal preocupação deve pautar-se na compartimentalização desse conteúdo. A Geografia não pode ser trabalhada de maneira desconexa. Ela deve ser aplicada em conjunto com o cotidiano do aluno, com as demais ciências, e tem a obrigação de abarcar desde o local ao global, como área de estudo. A respeito desse assunto, Straforini (2001) apresenta a necessidade de se trabalhar a Geografia no viés global, como é exposto a seguir.

O distante, o longínquo, o global é visto como um conceito muito abstrato para ser trabalhado [...] tem –se então uma proposta construtivista rica, mas essa não consegue unir-se como o avanço epistemológico da Geografia. Na prática mesmo trabalhando com a realidade, a Geografia escolar continua fragmentada e com uma rígida hierarquia escalar. (STRAFORINI, 2001, p. 48).

Conforme o autor, pode-se observar que esse problema tem limitado as ações dos professores de Geografia no trabalho com temas que abarcam as dimensões globais. Isso

se dá devido à complexidade conceitual que o presente tema apresenta, em virtude da riqueza de conteúdo e seus conceitos abstratos, que têm dificultado aos professores dessa matéria trabalhar em conjunto com o avanço epistemológico presente na evolução da Geografia. Considere-se que o PIBID em alguns casos possibilite ao estudante da educação básica a ter um contato próximo com o ensino de Geografia que é aplicado e desenvolvido nas universidades.

Nesse contexto, o PIBID tem buscado aproximar as escolas e as instituições formadoras de profissionais da Educação por meio da inserção dos bolsistas no ambiente escolar, a fim de que os mesmos possam presenciar o que, de fato, ocorre nesses lugares e, por meio disso, estabelecer as teorias e práticas que irão contribuir positivamente para formação docente desses alunos.

Em relação à Geografia, por ser uma ciência de grande importância social, como assevera Moreira, “A Geografia serve para desvendar as máscaras sociais”. (1982, p33) É uma ciência que tem a função de apresentar à sociedade os meios científicos para entendê-la. A Geografia é de suma importância nos dias de hoje, principalmente pelos fatos decorrentes na política brasileira.

Todavia, para que essa prática ocorra de maneira condizente em relação ao ensino da referida disciplina, é necessário que tanto a escola quanto a universidade evoluam conjuntamente na reconstrução, ou, melhor dizendo, no aperfeiçoamento de práticas e metodologias de ensino que atendam às novas demandas cada vez mais presentes nas escolas e instituições formadoras de professores.

Volta-se a destacar essa sinergia que deve ocorrer entre instituições formadoras de professores, escolas e sujeitos, para que as novas discussões acadêmicas possam, de fato, chegar às escolas, e as dificuldades encontradas pelos professores de Geografia se tornem temas mais frequentes em discussões nas disciplinas dos cursos de formação docente.

Em relação entre a escola e universidade os professores e pesquisadores precisam ter cuidado e saber ouvir a escola durante as intervenções. Pretende-se dizer, com isso, que muitas pesquisas, projetos e programas desenvolvidos nas escolas públicas têm gerado mais benefícios às instituições superiores do que às próprias escolas, que necessitam de um retorno direto dos projetos educacionais. Muitos cursos de licenciatura e seus respectivos projetos não estão sabendo lidar com essa questão e, conseqüentemente, acabam utilizando a escola como local de experimento de métodos, e, por fim, são obtidos resultados com vistas a atender somente aos anseios do pesquisador.

Deve-se preocupar mais com os benefícios e contribuições que as pesquisas e projetos de intervenção têm proporcionado às escolas participantes. A partir daí dar sequência ao que deu certo e reformular o que, de fato, não ocorreu como esperado. Por meio do que está sendo exposto, enaltece-se aqui a importância do PIBID, que além de contribuir para a formação contínua dos professores, também tem contribuído para a elevação da qualidade do ensino nas escolas de Educação Básica participantes.

Como se sabe, o programa foi criado no ano de 2007 e implementado pela CAPES em 2009, tendo como principal finalidade suprir a falta de professores nas escolas públicas para as áreas que mais necessitavam de profissionais mais qualificados para atuarem enquanto profissionais e elevar a qualidade da formação inicial dos educadores, inserindo os alunos dos cursos de licenciatura no cotidiano das escolas da rede pública e promovendo também a interação entre escola e universidade. Neves (2015, p. 13) afirma que:

O PIBID efetivou-se em 2009, com a participação inicial de 43 instituições federais de ensino superior alcançando em dezembro do mesmo ano um contingente de 3.088 bolsistas. A prioridade do primeiro edital era o ensino médio, com ênfase nas áreas de Matemática, Física, Química e Ciências Biológicas, aonde havia maior carência de professores formados. (NEVES, 2015, p. 13).

Em 2017, o programa completou dez anos de atuação. O PIBID tinha o objetivo de colaborar para a formação de professores e elevar a qualidade dos mesmos. Com o passar dos anos, tem-se observado que outras funções extras foram agregadas em seus objetivos de forma indireta. Uma delas é a contribuição para o alcance da qualidade do ensino nas instituições de Educação Básica parceiras, que tem melhorado significativamente seus índices. De certa forma, essas escolas passaram a fazer uso das práticas metodológicas utilizadas pelos bolsistas durante as intervenções.

Outra funcionalidade que passou a ser característica importante diz respeito à formação continuada dos professores supervisores (aqueles que têm atuado na rede pública no Ensino Básico), que, além de terem o incentivo financeiro da bolsa que é destinada a eles, adquirem também experiências por meio das relações entre coordenadores e supervisores. Pode-se assim dizer que o programa tem oferecido uma contribuição significativa para a maioria desses profissionais.

Conforme Neves (2015), o programa tinha como foco inicial atuar somente nas áreas que mais necessitavam de profissionais qualificados para o exercício docente, sendo

elas: Matemática, Física Química e Ciências Biológicas. Um dado que os autores levantam é que 43 projetos e 3.088 bolsistas foram contemplados no primeiro edital. Esta informação nos leva a crer que, entre os anos 2007 e 2009, havia uma grande demanda pela formação de profissionais qualificados em relação a essas disciplinas na Educação Básica.

Segundo o relatório de 2013 de gestão da DEB - CAPES, há 284 universidades, faculdades e institutos no Brasil com projetos institucionais do PIBID. Desse total, 150 estão localizados em instituições públicas, que se dividem da seguinte forma: 15 municipais, 37 estaduais e 98 federais. E, por outro lado, são 134 instituições privadas, 20 sem fins lucrativos e 114 com fins lucrativos, como se observa no quadro a seguir.

Quadro 02 - Dados numéricos sobre o PIBID

	PIBID	PIBID Diversidade	Total
Projetos institucionais	284	29	313
Subprojetos	2.916	81	2997
Bolsas	87.060	3.194	90.254
Escolas	5.398	Sem informação	5398

Fonte: Brasil, 2013.

Como se depreende, no ano de 2013, o programa teve sua abrangência, aumentando consideravelmente o número de participantes, passando a contar com um total de 313 projetos em atuação em todo o cenário educacional, em instituições de ensino público e privado. No que diz respeito aos subprojetos, foi alcançado o contingente numérico de 2997.

Outro dado pertinente observado no quadro é o Projeto PIBID Diversidade que, conforme Straforini (2017), é uma modalidade do programa que atende especificamente às licenciaturas em Educação no Campo e Educação Indígena, a partir de edital específico.

O número de bolsas tem ultrapassado mais de 90.000, distribuídas nas modalidades do programa, que são destinadas aos bolsistas no valor de R\$ 400,00; ao supervisor no valor de R\$ 765,00; ao coordenador de área no valor de R\$ 1.400,00 e, por fim, ao coordenador institucional no valor de R\$ 1.500,00. Vê-se que os valores das bolsas são de bom grado a todos os participantes.

Contudo, mesmo assim, o PIBID está presente e atuante, contribuindo para a elevação da qualidade do ensino nas escolas e colaborando para a formação inicial e

contínua de seus professores. Ações como estas têm mostrado a grandeza do programa, denotando-o como de suma importância para a educação pública, que necessita ser vista com bons olhos por nossos governantes.

De acordo com a Capes (2016), o programa visa contribuir para a elevação e qualificação dos cursos de formação de professores. Serão observadas a seguir suas principais contribuições em relação aos alunos bolsistas:

[...] Proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem amenizar os problemas identificados no processo de ensino- aprendizagem, levando em consideração o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, dentre outras; Incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores[...] (CAPES, 2016).

Conforme a CAPES, o PIBID tem colaborado para uma formação além do tradicionalismo. O programa tem proporcionado experiência ao licenciando, tem estimulado o confronto entre a teoria vista na academia e prática da realidade escolar, superando as dicotomias entre práticas docentes e metodologias de ensino e teorias.

Libâneo (1998) tem chamado a atenção para este aspecto, pois mesmo com a atuação massiva do PIBID, muitos dos alunos participantes dos cursos de formação de professores não têm conseguido se formar como bons profissionais. Na visão do autor, grande parte tem apresentado domínio teórico limitado, didática ineficaz e pouca criatividade no exercício de ensinar. Isso ocorre porque a formação profissional do indivíduo não deve ser somente responsabilidade dos professores formadores e instituições e, muito menos, do programa. É um processo que deve partir do indivíduo em si, cabendo a ele assumir a postura de buscar uma boa formação profissional.

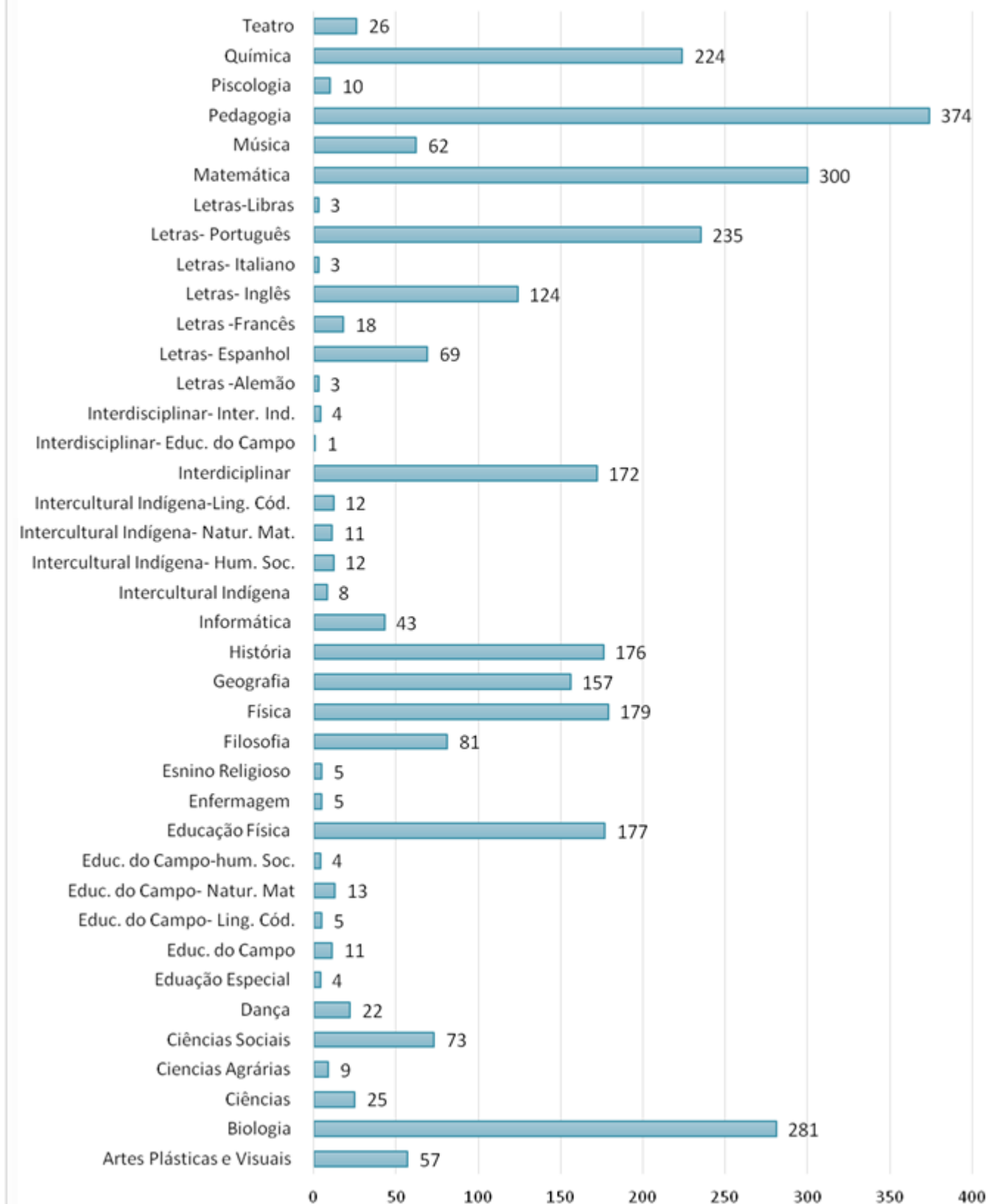
No ensino de Geografia, é de suma importância que o futuro professor tenha uma formação que lhe dê condições para um exercício docente determinante, com bom embasamento teórico, metodologias de ensino que possam transpor, de forma clara e didática, o conhecimento adquirido na academia para os alunos a fim de que estes possam apreender os conhecimentos geográficos de forma interdisciplinar, ou seja, percorrendo as diversas áreas do conhecimento.

Como e apresentado anteriormente, o programa é composto por 313 projetos e, no interior de cada um, estão inseridos os subprojetos, que são as disciplinas escolares e seus respectivos cursos de licenciatura.

O programa conta com um total de 2.997 subprojetos, distribuídos em escala nacional. O Gráfico 1 apresenta tal distribuição, de modo que se pode observar a quantidade de subprojetos criados e que estão em atuação, desde o surgimento do programa, em 2007, até o ano de 2016. O programa tem funcionado em 39 cursos de formação de professores.

O desenvolvimento do PIBID também tem gerado impactos positivos na formação dos alunos matriculados nas escolas públicas, distribuídas em diversos estados e municípios brasileiros. Essa interferência é compreendida com bons olhos, tanto para aqueles profissionais em atuação nas escolas, quanto para os docentes a serviço nos cursos de formação.

Gráfico 01 - Subprojetos do PIBID e suas respectivas áreas de atuação, 2012 - 2016



Fonte: CAPES, 2016.
Org.: VERÍSSIMO, A. S., 2017.

Conforme o Gráfico 01, depreende-se que os projetos do PIBID que têm apresentado maiores destaques em relação aos números de subprojetos em atuação são: Pedagogia (374), Matemática (300), Biologia (281), Letras-Português (235) e Química (224). Estes cinco cursos são os que contam com mais de 200 subprojetos em suas áreas. O número elevado se deu devido ao fato de que estas foram as primeiras áreas a contar com o apoio do PIBID em seus cursos de formação de professores e, também, por serem cursos que apresentavam déficits de docentes capacitados para atuar nas escolas.

Os cursos de Pedagogia e Música merecem destaque pelo fato de não constarem na primeira proposta do edital. No entanto, mesmo assim, registraram um crescimento considerável em relação às demais licenciaturas. É em relação ao subprojeto de Informática, que tem o objetivo de formar professores nesta área. No entanto, os bolsistas participantes deste subprojeto ingressam nas escolas para atuar na formação dos alunos da Educação Básica.

No entanto, pode-se considerar que o curso em questão tem contribuído também para a formação continuada dos professores supervisores, principalmente no que se refere às novas tecnologias educacionais, cada vez mais presentes nos espaços escolares. Nesse ponto, o supervisor passa a ter contato com as novas tecnologias e aprende a utilizá-las a seu favor durante as aulas.

A Educação Especial também apresenta peculiaridades importantes. É uma área que necessita crescer ainda mais em âmbito nacional, pois ainda há poucas instituições que têm formado e capacitado professores a trabalhar em escolas dessa modalidade. Autores têm defendido, ultimamente, que a Educação Especial tem que ser de caráter inclusivo e de funcionalidade nas escolas regulares e não em “Escolas Especiais”. Contudo, não é objetivo central do presente trabalho aprofundar essa discussão.

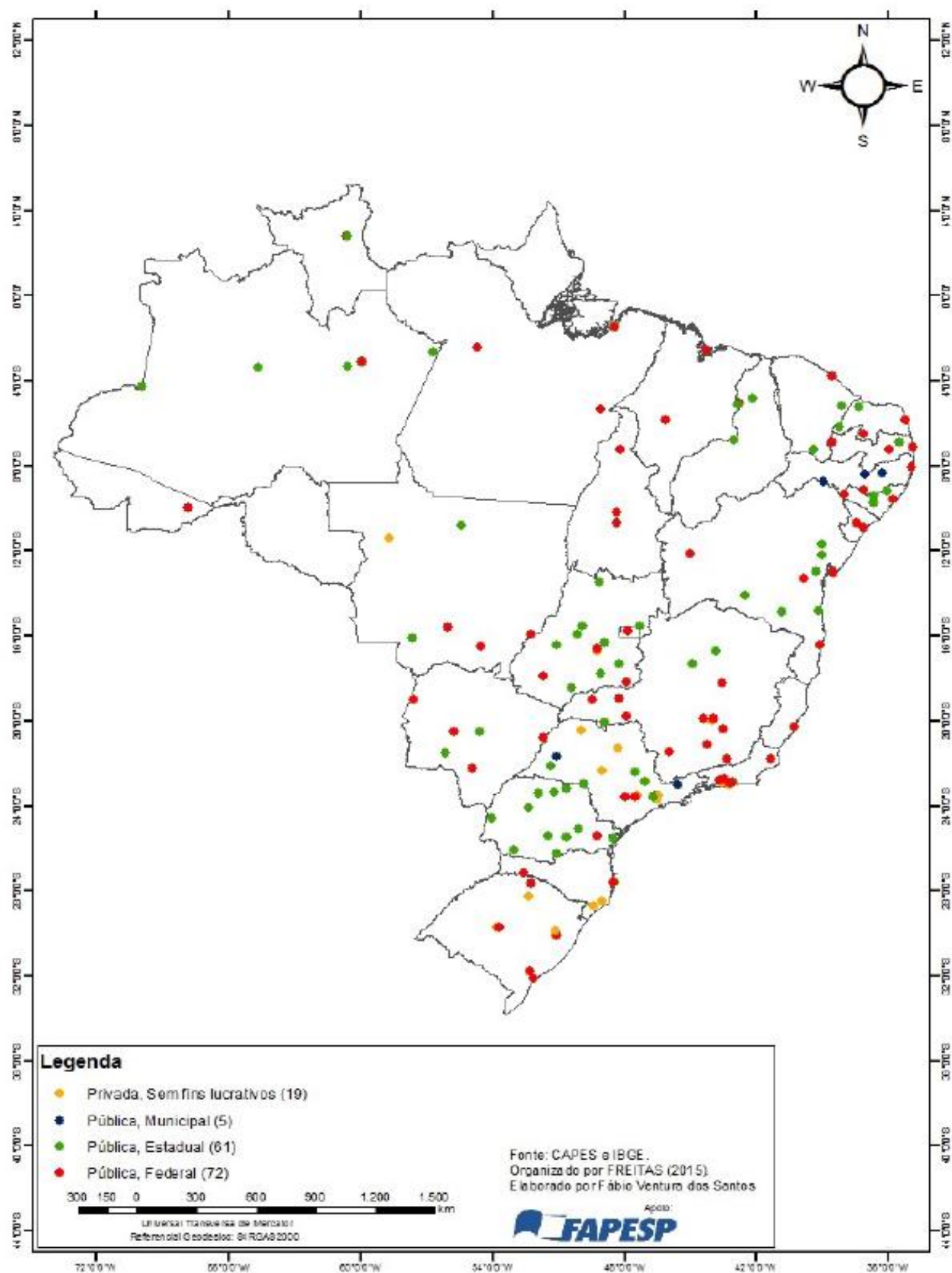
Em contexto com o PIBID, nota-se a preocupação das instituições em aproximar o futuro professor ao ambiente de trabalho, proporcionando ao bolsista uma relação que reafirme seu desejo de se tornar professor em escolas de formação especial.

O programa também se faz presente nos cursos de Educação do Campo, possibilitando aos licenciandos uma experiência de atuação em escolas instaladas no meio rural. Ações como esta são de suma importância para a elevação da educação e para a conscientização dos moradores das zonas rurais. Essa modalidade de ensino tem que ser pensada e reformulada através dos elementos que são naturais do campo. Cabe ao professor saber lidar com seus conhecimentos teóricos acerca das necessidades e

peculiaridades deste local e, com isso, elaborar conteúdos que possam munir o aluno de condições para lutar por seus direitos enquanto cidadão. É dever do PIBID e do curso de formação criar mecanismos para que o futuro professor possa ter métodos que vão, de fato, gerar impactos positivos na formação dos sujeitos habitantes do campo.

Entre os 2.997 subprojetos espalhados pelo Brasil, está a Geografia. De acordo com a CAPES (2016), tem-se o total de 157 subprojetos funcionando em 24 estados brasileiros. No Mapa 01, é possível vislumbrar essa espacialização.

Mapa 01 - Distribuição dos subprojetos de Geografia em todo o Brasil no ano de 2016



Fonte: BRASIL, 2013.
Org.: FREITAS, 2016.

A respeito da distribuição em relação ao número de subprojetos de Geografia no país, é nitidamente visível a predominância de subprojetos nas instituições federais de Ensino Superior, com destaque para o Estado de Minas Gerais, com o total de nove instituições que contam com o subprojeto em seu espaço físico, colaborando, dessa forma, para a formação do licenciando dos cursos dessas instituições.

Outro dado que o mapa expõe diz respeito à distribuição do PIBID Geografia em escala nacional. Visualiza-se que o mesmo abrange quase todos os estados brasileiros, com exceção somente dos estados do Amapá e Rondônia, que não contam com o PIBID no viés dessa disciplina.

Esse número considerável de subprojetos distribuídos atualmente no Brasil é reflexo dos investimentos que o governo tem feito em políticas públicas educacionais. De acordo com Straforini (2015), esses investimentos em políticas de formação de professores têm mostrado a importância que os órgãos federativos e suas secretarias têm atribuído a esta questão, sendo que nos últimos 30 anos do século XX, houve poucas iniciativas governamentais com a finalidade de contribuir para a formação qualificada dos docentes.

No entanto, no início do século XXI, o quadro começa a mudar com a troca de governos e com a chegada do partido trabalhista ao poder. Aos poucos, foram sendo criadas políticas educacionais, programas e projetos que, de certo modo, auxiliavam os cursos de formação, professores e alunos em uma formação voltada para novas necessidades educacionais que começavam a surgir nos espaços escolares. Como foi apresentado anteriormente, o PIBID é fruto dessas investidas em prol da qualificação e resgate dos cursos de formação de professores.

Em segundo lugar, aparecem as instituições estaduais de Ensino Superior, com o total de 61 estabelecimentos, com maior predominância no Estado do Paraná, com dez universidades que contam com a presença do subprojeto de Geografia. E, por outro lado, no Estado do Pernambuco, há predominância de instituições públicas municipais, com o total de cinco, sendo que três estão em atuação no estado.

Tratando-se do setor privado, tem-se um total de 19 instituições sem fins lucrativos em que programa atua com o subprojeto de Geografia, sendo a maioria delas localizada no Estado de São Paulo. Esse dado revela o interesse do setor privado em também formar profissionais qualificados. Por outro lado, em realidades completamente diferentes, têm-se os Estados de São Paulo, Minas Gerais, Goiás e Rio Grande do Sul apresentando um número maior de subprojetos em atividade. Isso se explica pelo fato de

serem regiões populosas e constituírem localidades onde está instalado o maior número de universidades e, conseqüentemente, cursos de formação de professores.

A seguir, no próximo item, será realizada uma análise do desenvolvimento de pesquisas, no âmbito da Pós-graduação em Geografia, tendo como principal intento identificar a existência de pesquisas sobre o PIBID, enquanto objeto de estudo decorrente desses dez anos de atuação.

2.2. O PIBID sob o panorama das pesquisas nos programas de Pós-graduação em Geografia

Foi visto anteriormente que o PIBID teve um crescimento bastante expressivo nestes últimos dez anos, com um total 2.097 subprojetos. Mas, por outro lado, é necessário compreender o programa no âmbito das pesquisas desenvolvidas nos cursos de Pós-graduação. Há reflexo desse elevado número de projetos do PIBID nas linhas de pesquisa dos programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Geografia? Esta é uma indagação que iremos discutir no decorrer deste tópico.

Nos últimos anos, tem-se registrado um elevado aumento no número de trabalhos de Pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado, cujo tema central tem sido o ensino de Geografia. Como apontam os autores Khaouler e Souza (2013), há um crescimento significativo de estudos relacionados ao tema *formação de professores*:

A formação de professores, nas últimas décadas, tem se constituído como objeto de inúmeros estudos e pesquisas. Integra as políticas públicas de educação. A qualidade educacional vem se estabelecendo como elemento central de discussões. A formação ancora de saberes, experiências culturais e embasamento capaz de desencadear um conjunto de ações para tornar-se um país mais justo no campo social. (KHAOULER e SOUZA, 2013, p. 89).

De acordo com os autores, nos últimos anos, houve um aumento em relação ao número de pesquisas na área do ensino, exclusivamente a respeito da formação de professores, com o intuito de apresentar resultados satisfatórios que possam chamar a atenção das entidades governamentais sobre a importância desses programas e de pesquisas na área mencionada.

É relevante considerar a importância do trabalho que vem sendo desenvolvido pelo Núcleo de Estudos sobre Currículo, Ensino e Formação de Professores de Geografia

(NUCEF), que é formado por pós-graduandos e professores da linha de pesquisa *Ensino-Aprendizagem em Geografia*, do Programa de Pós-graduação em Geografia, do Instituto de Estudos Socioambientais da UFG (IESA), sediado no Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica, na cidade de Goiânia - GO.

De 2014 a 2015, o NUCEF, sob a coordenação da Prof. Dra. Lucieneide Mendes Pires, realizou um estudo da arte das teses e dissertações publicadas nos sessenta e dois programas de Pós-graduação em Geografia, distribuídos por todo o território nacional brasileiro, que versam sobre os temas relacionados ao ensino de Geografia e formação de professores.

Em 2017,² houve a atualização do mesmo com o intuito de buscar dados recentes que possam embasar positivamente a discussão do presente trabalho, conforme verificado no quadro a seguir, que relaciona o número de teses e dissertações sobre o ensino e/ou formação de professores de Geografia desenvolvidas nos cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Geografia, recomendados e reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Quadro 03 - Relação de Teses e Dissertações sobre Ensino e/ou Formação de Professores de Geografia, desenvolvidas nos Cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Geografia

Nº	IES	UF	Pesquisas sobre Ensino e/ou Formação de Professores de Geografia	
			Teses	Dissertações
1	UFAM	AM	-	-
2	UFBA	BA		<p>SILVA, Ângelo Sérgio Santos da. <i>O espaço urbano nos livros didáticos</i>. 2004. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.</p> <p>OLIVEIRA, Ediala Martins da Silva. <i>A abordagem do processo de globalização na Geografia escolar: percepções de professores e alunos do Ensino Médio</i>. 2014. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.</p> <p>OLIVEIRA, Ediala Martins da Silva. <i>A abordagem do processo de globalização na Geografia</i></p>

² Para tanto, tomou-se como base de consulta a relação de teses e/ou dissertações disponíveis no site dos programas, nas bibliotecas digitais e/ou na Plataforma Sucupira (CAPES). As instituições que não apresentaram dados ou informações no quadro, levar em consideração que as mesmas ainda não possuem informações a respeito desses trabalhos.

				<p><i>escolar: percepções de professores e alunos do ensino médio.</i> 2016. 67 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.</p> <p>COSTA, João Carlos de Oliveira. <i>Representação cartográfica em trabalhos de geografia no estado da Bahia.</i> 2016. 192 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal da Bahia, 2016.</p> <p>SANTOS, Paula Angélica Reis. <i>Geografia e educação ambiental: implicações desse diálogo no contexto do Colégio Estadual José Augusto Tourinho Dantas.</i> 2016. 232 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal da Bahia, 2016.</p>
3	UEFS	BA	-	-
4	UFC	CE		<p>OLIVEIRA, Thales Fernandes da Silva. <i>Mapas Mentais na formação do conhecimento Geográfico: estudo de caso.</i> 2010. 111 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.</p>
5	UECE	CE	-	<p>SILVA, Antônia Carlos da. <i>As relações espaciais: um Estudo Analítico do Ensino-Aprendizagem na Escola Rural.</i> 2000. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2000.</p> <p>PONCIANO, Ilvis Araújo. <i>Tele-ensino: uma opção para o ensino da geografia.</i> 1999. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 1999.</p>
6	UVA-CE	CE	-	<p>LIMA, Vanúzia Brito. <i>Os sentidos do espaço na Geografia Escolar: uma abordagem humanista do trabalho de campo.</i> 2015. 124 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral (CE), 2015.</p> <p>CARVALHO, Mariano de Oliveira. <i>Cartografia participativa e planejamento urbano: experiências de práticas colaborativas no ambiente escolar em Campos Sales, Ceará.</i> 2016. 169 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual Vale do Acaraú Sobral (CE), 2016.</p> <p>NASCIMENTO, Augusto César do. <i>Os reflexos da formação</i></p>

				<p><i>continuada nas práticas de professores de Geografia: uma análise do Pacto Nacional pelo fortalecimento do ensino médio.</i> 88. f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual Vale do Acaraú Sobral (CE), 2017.</p> <p>OLIVEIRA, Fábio da Silva. <i>A construção da Educação do campo no assentamento lagoa do mineiro, em Itarema (Ceará) entre disputas e conquistas.</i> 2017. 163 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual vale do Acaraú Sobral (CE), 2017.</p>
7	UNB	DF	<p>SOUZA, Vânia Lúcia Costa Alves. <i>Cartografia como linguagem nas aulas de geografia: Desafios dos professores do ensino médio das escolas públicas do distrito federal.</i> 2016. f(?) Tese (Doutorado em Geografia) Universidade de Brasília, Brasília, 2016.</p> <p>MELO, Luís Alberto Martins Palhares de. <i>Aprendizagem da quantificação no processo da formação do graduando de cursos de geografia.</i> 2015. 347 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.</p>	<p>SILVA, Alcinéia de Souza. <i>Juventude e movimento de ocupação das escolas: caminhos e desafios para o ensino de Geografia.</i> 2017F(?) Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.</p> <p>SOBRINHO, Hugo de Carvalho. <i>A categoria Lugar na construção dos conhecimentos geográficos: análise a partir da prática pedagógica do professor de Geografia em formosa- Goiás.</i> 2016 f(?). Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.</p> <p>SUESS, Rodrigo Capelle. <i>Geografia Humanista e Ensino-Aprendizagem: Perspectiva em Formosa- GO.</i> 2016. F (?) Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de Brasília, Brasília, 2016.</p> <p>FERNANDES, Jean Volnei. <i>Inclusão: Educação Ambiental aplicada ao ensino de Geografia para alunos surdos no CEF 08 do Gama-DF do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.</i> 2015. 101 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.</p> <p>LAMBERT, Luna Letícia de Mattos. <i>O Estudo do Meio na Educação Ambiental Formal: contribuições da teoria crítica da geografia.</i> 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.</p> <p>SILVA, Antônio Dias da. <i>Uma análise sobre a prática pedagógica dos professores de</i></p>

				<p><i>geografia do CEF-28 de Ceilândia</i>. 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.</p> <p>ABDALLA-SANTOS, Suâmi. <i>Instrumentos educacionais para o ensino de Geografia: um estudo sobre a produção de vídeoaulas</i>. 2014. 38 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.</p> <p>SILVA, Denise Mota Pereira da. <i>Raciocínio geográfico e avaliação formativa: uma análise aplicada ao ensino médio</i>. 2014. 146 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.</p> <p>MARQUES, Karina Fernandes Gomes. <i>Análise dos saberes, práticas docentes e livros didáticos de Geografia do 2º ano do Ensino Médio, sobre os conteúdos: ecossistemas, biomas e biodiversidade</i>. 2012. 143 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.</p> <p>BARRETO, Marcelo Miller. <i>Análise de livros didáticos de Geografia do Ensino Fundamental considerando diferentes hipóteses sobre o aquecimento global e as mudanças climáticas</i>. 2009. 161 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.</p>
8	UFES	ES	-	<p>COELHO, Patrícia Silva Leal. <i>Estudantes cartográficos: mapas colaborativos, celulares e tecnologias de informação e comunicação na escola</i>. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Espírito Santo 2016.</p>
9	UFG (Campus Catalão)	GO		<p>SILVA, Ana Gizelle da. <i>Contextualização das Políticas Públicas em Educação Ambiental na Escola Estadual Felismina Cardoso Batista - Campos Belos (GO)</i>. 2011. 108 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2011.</p> <p>PAULA, Heloisa Vitória de Castro. <i>A relação campo-cidade no ensino de Geografia da escola municipal Arminda Rosa de Mesquita: entre o ideal e o essencial</i>. 2012. 118 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2012.</p> <p>SILVA, Kálita Tavares da. <i>Educação, cultura e cultura popular: interfaces para o ensino de Geografia nas escolas de Catalão (GO)</i>. 2012.</p>

				<p>(?). Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2012.</p> <p>SANTOS, Juliana de Jesus. <i>(Re) pensando o trabalho docente e a formação continuada de professores/as: o curso Gênero e Diversidade na escola</i>. 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2013.</p> <p>SILVA, Narcisa Andrade Chumbinho Costa e. <i>Ensino de Geografia: vivenciando experiências em Educação Ambiental em escolas municipais de Uberaba-MG</i>. 2013. 101 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2013.</p> <p>SANTOS, Robson Alves dos. <i>Formação profissional em Geografia: a graduação no Campus Catalão/UFG e os Projetos Pedagógicos de 1992, 2005 e 2009</i>. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2013.</p> <p>CAETANO, Daisy Luzia do Nascimento Silva - <i>Trabalho docente de mulheres em Goiânia-GO</i> – 2014. 139 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2014.</p> <p>ASSIS, Aiany Ruth Silva de. <i>Contribuições do ensino de Geografia e de Biologia à Educação Ambiental no Colégio Estadual Dr. Vasco dos Reis Gonçalves em Urutaí (GO)</i>. 2015. 152f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2015.</p> <p>GUIMARÃES, Rosiane Correa. <i>Educação Ambiental na Geografia do Ensino Fundamental: contribuição dos desenhos de alunos do 5º ano em escolas municipais de Catalão (GO)</i>. 2015. 165 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2015.</p> <p>NISHIWAKI, Larissa, Kaye. <i>“A contribuição da geografia escolar na formação para cidadania: um estudo de caso acerca das concepções de jovens do Ensino Médio da cidade de São Paulo-SP”</i>. 2017F (?), Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2017.</p> <p>VALE, Suzana Alves. <i>“REDEFINIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE: a territorialização do Pacto pela Educação no Colégio Estadual João Netto de Campos em Catalão – Goiás”</i> 2016. F(?). Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016.</p> <p>PINHEIRO, Rafael de Araújo. <i>REPRESENTAÇÕES CARTOGRÁFICAS: 6º ano do ensino fundamental dos Colégios Estaduais Rodrigues da Cunha e Martins Borges de Pires do Rio (GO)</i> ” 2017. F(?).Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2017.</p>
10	UFG (Campus Jataí)	GO	-	<p>ALMEIDA, Edna Maria Ferreira de. <i>Acessibilidade urbana no ensino de geografia: formação de conceitos de alunos do ensino médio em Iporá Goiás</i>. 126f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2017</p> <p>CARVALHO, Luline Silva. <i>Pibid</i></p>

				<p>de Geografia na Universidade Federal de Goiás: Proposta e experiências formativas, Jataí (GO) 153 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2016.</p> <p>SOUZA, Tatiane Rodrigues de. <i>Caracterização e análise das escolas no campo no município de Jataí GO</i>. 2016. 187 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2016.</p> <p>PEREIRA, Débora da Silva. <i>Cartografia: linguagem da representação espacial e o seu ensino-aprendizagem: estudo nas escolas da rede de ensino público de jataí em 2016</i>. 2016. 178 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2016.</p> <p>OLIVEIRA, Suzana Ribeiro Lima. <i>Formação do conceito de Cerrado e o ensino de Geografia: análise dos conhecimentos geográficos de alunos do ensino médio da rede pública estadual de Jataí/Goiás</i>. 107 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2012.</p>
11	UFG (Campus Goiânia)	GO	<p>OLIVEIRA, Karla Annyelly Teixeira de. <i>Pensamento teórico-conceitual docente sobre a geografia escolar: evidências da atuação de professores de geografia na educação básica em Goiânia/GO</i>. 2015. 260 f. Tese Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.</p> <p>BOMFIM, Márcia Virgínia Pinto. <i>A Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental: entre a realidade e as possibilidades</i>. 2015. 233 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.</p> <p>PIRES, Lucineide Mendes Pires. <i>Culturas geográficas de alunos-jovens: uma referência para a formação de professores de Geografia</i>. 2013. 276 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de</p>	<p>SILVA, Thiago Aires. <i>Mediações do professor no ensino por conceitos geográficos para alunos com deficiência visual</i>. 2015. (?) F. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.</p> <p>SANTOS, Leovan Alves dos. <i>Ensinar Geografia pela pesquisa: possibilidades de construção do pensamento espacial pelos alunos</i>. 2015. 95 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.</p> <p>PIETER, Marcos Lopes. <i>Mapas mentais e o ensino de geografia na EJA: desafios para as leituras cotidianas e sua relação com os conteúdos escolares</i>. 2015. 127 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.</p> <p>MORAES, Ismael Donizete Cardoso de. <i>A formação</i></p>

			<p>Goiás, Goiânia, GO, 2013.</p> <p>BUQUE, Suzete Lourenço. <i>Conhecimentos docentes dos alunos da licenciatura em geografia da Universidade Pedagógica-Maputo</i>. 2013. 258 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.</p> <p>BENTO, Izabella Peracini. <i>A mediação didática na construção do conhecimento geográfico: uma análise do processo de ensino e aprendizagem de jovens do ensino médio e da potencialidade do lugar</i>. 2013. 262 f. Tese (Doutorado em Geografia) –Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.</p> <p>SILVA, Eunice Isaías da. <i>A linguagem dos quadrinhos na mediação do ensino de Geografia: charges e tiras de quadrinhos no estudo de cidade</i>, 2010. (?) f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.</p> <p>MACHADO, Valeriê Cardoso. <i>O ensino de ambiente na Geografia do Ensino Médio: saberes e práticas docentes</i>. 2010. 352 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2010.</p> <p>SOUZA, Vanilton Camilo de. <i>O processo de construção do conhecimento geográfico na formação inicial de professores</i>. 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2009.</p> <p>SILVA, Alexsander Batista e. <i>Geografia escolar: jovem-aluno, práticas especiais e aprendizagem Geográfica</i>. 2016. 236 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2016.</p>	<p><i>continuada do professor dos anos iniciais e o ensino de Geografia: o conceito de lugar em uma perspectiva do ensino desenvolvimental</i>. 2015. 200 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.</p> <p>BARBOSA, Magno Emerson. <i>Geografia Socioambiental e Formação Continuada de Professores no Ensino Médio: desafios da prática docente na Geografia Escolar</i>. 2015. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.</p> <p>SILVA, Flávia Gabriela Domingos. <i>A escala cartográfica na ponta dos dedos: contribuição das maquetes táteis na construção da noção de proporção no espaço vivido</i>. 2015. 144 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.</p> <p>SABOTA, Heitor Silva. <i>O movimento escoteiro e as contribuições da educação não formal para o ensino de geografia e cartografia</i>. 2014. 109 f., Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.</p> <p>ROSA, Cláudia do Carmo. <i>O Estágio na formação do professor de Geografia: relação universidade e escola</i>. 2014. 122 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.</p> <p>SILVA, Karine Araújo e. <i>A formação continuada de professoras do ensino fundamental I, a partir do atlas escolar municipal de Trindade (GO)</i>. 2014. 85 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.</p> <p>REZENDE, Caroline Geraldini Ferreira. <i>A cartografia escolar na educação de jovens e adultos: uma experiência com a prática docente em geografia</i>. 2014. 104 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.</p> <p>SILVA, Luan do Carmo da. <i>O conceito de lugar no livro didático</i></p>
--	--	--	--	---

			<p>OLIVEIRA, Suzana Riberio Lima. <i>Formação de profissionais em Geografia e identidade (s) Docentes (s)</i>. 2016. 227 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO,2016.</p>	<p><i>e o processo de ensino-aprendizagem</i>. 2014. 146 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.</p> <p>ALMEIDA, Regis Rodrigues de. <i>Planejamento e gestão urbanos e a participação popular: a contribuição da escola e da educação geográfica</i>. 2014. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.</p> <p>MENEZES, Priscylla Karoline de. <i>Ser jovem, ser estudante, ser do campo: a concepção de rural e urbano para jovens estudantes em escolas públicas das cidades de Goiânia e Trindade</i>. 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.</p> <p>MOTA, Hugo Gabriel da Silva. <i>O livro didático mediando a construção do conhecimento na formação continuada do professor de Geografia</i>. 2013. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.</p> <p>PEREIRA, Zuzy dos Reis. <i>Os conteúdos escolares sobre cidade e o urbano: desafios das práticas do professor de geografia à construção da cidadania</i>. 2013. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.</p> <p>CISTERNAS, Nataly Andrea Pérez. <i>O conceito de cidade em Geografia nos Livros Didáticos do Chile e do Brasil</i>. 2012. 145 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia,2012.</p> <p>RIBEIRO, Réuvia de Oliveira. <i>Formação Cidadã, Juventude e Trabalho: A Geografia na Educação de Jovens e Adultos (EJA)</i>. 2011. 134 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.</p> <p>RABELO, Kamila Santos de Paula. <i>Ensino de geografia e avaliação formativa da aprendizagem: experiências e princípios na rede pública de Goiânia-GO</i>. 2010. 150 f.</p>
--	--	--	--	--

				<p>Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.</p> <p><i>BORGES, Joyce de Almeida. Identidades goianas no Ensino fundamental de Geografia. 2010. 152 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.</i></p> <p><i>RIBEIRO, John Carlos Alves. A violência urbana no espaço escolar: cotidiano de escolas publicas em Goiânia. 2009. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.</i></p> <p><i>PIRES, Lucineide Mendes. A prática pedagógica do professor de Geografia do Ensino Fundamental. 2009. 164 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.</i></p> <p><i>CARNEIRO, Vandervilson Alves. Concepções de trabalho de campo e ensino de geografia nas licenciaturas do sudoeste goiano. 2009. 227 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.</i></p> <p><i>BENTO, Izabella Peracini. Saberes e práticas de professores de Geografia referentes ao conteúdo no cotidiano. 2009. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.</i></p> <p><i>PEREIRA, Ádria Messias. Ação e (Dês) Motivação do Professor de Geografia: A Prática Docente do Professor de Geografia no Ensino Fundamental. 2008. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.</i></p> <p><i>OLIVEIRA, Karla Annyelle Teixeira de. Saberes Docentes sobre Geografia Urbana Escolar. 2008. 142 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.</i></p> <p><i>KHAOULE, Anna Maria Kovasc. Projetos de ensino: contribuições para a formação de professores de geografia. 2008. 171 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.</i></p>
--	--	--	--	--

				<p>ALVES, Silvia de Freitas. <i>Concepções de educação ambiental de professoras de Geografia da Rede Municipal de ensino de Goiânia: tendências reveladas</i>. 2008. 189 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.</p> <p>ARISTEU, Jean Molinari. <i>Geografia Política e Geopolítica: a visão dos alunos da cidade de Goiás construída a partir do livro didático de Geografia</i>. 2007. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.</p> <p>FONSECA, Regiane Alves da. <i>Conhecimentos acadêmicos e conhecimentos práticos: a formação do professor de geografia nos primeiros anos de experiência</i>. 2007. (?)f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.</p> <p>SÁ, Cláudio Henrique Ribeiro de. <i>O Bairro e a Cidade: o ensino de Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental</i>. 2003. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003.</p> <p>RODRIGUES, Duílio Furtunato. <i>A Educação para o trânsito no ensino de Geografia: Conhecimento e Cidadania</i>. 2003. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003.</p> <p>MORAES, Loçandra Borges de. <i>Goiânia em Mapas: A Cidade e sua Representação no Ensino de Geografia</i>. 2001. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2001.</p>
12	UFMG	MG	<p>LEÃO, Vicente de Paula. <i>A influência das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ministério da Educação e Cultura para a formação de professores de Geografia da Educação Básica em Nível Superior</i>. 2008. 200 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.</p> <p>SOUZA, Carla Juscélia de</p>	<p>VIEIRA, Eliane Ferreira Campos. <i>O bloco-diagrama na representação do relevo no 1 ano do ensino médio: uma análise a partir dos recursos cartográficos presentes em livros didáticos de Geografia</i>. 2005. 119 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.</p> <p>BERTOLINI, William Zanete. <i>O ensino do relevo: noções e</i></p>

			<p>Oliveira. <i>Geomorfologia no Ensino Superior: interessante, mas difícil! Por quê? Uma discussão a partir dos conhecimentos e das dificuldades entre graduandos de geografia IGC/UFGM. 2009. 268 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.</i></p> <p>ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque. <i>Os conhecimentos docentes e a abordagem do relevo e suas dinâmicas nos anos finais do Ensino Fundamental. 2009. 150 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.</i></p>	<p>propostas para uma didática da geomorfologia. 112 f. 2010. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.</p> <p>CARVALHO, Naiemer Ribeiro de. <i>Geographia do Brazil: a construção da nação nos livros didáticos de Geografia da Primeira República. 209 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.</i></p> <p>MENDES, Joseane Biazini. <i>Propostas didáticas para o ensino do carste na Educação Básica. 110 f. 2013. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.</i></p> <p>ALVES, Evandro. <i>Cerrado em quadrinhos: experiências e contribuições para o ensino de Geografia. 197 f. 2014. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014</i></p>
13	UFJF	MG	-	-
14	UFU	MG	<p>MARÇAL, Maria da Penha Vieira. <i>Enem e ensino de Geografia: o entendimento dos professores e gestores da Rede Pública Estadual em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio e a melhoria da Educação Básica. 2014. 224 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia - MG, 2014.</i></p> <p>BRAGA, Rejane de Aquino Dias. <i>A Educação Ambiental na formação de professores de Geografia em Araguaína (TO): conexões e saberes. 2013. 126 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia - MG, 2013.</i></p> <p>COSTA, Cláudia Lúcia da. <i>A Escola do urbano no campo do Município de Catalão/GO: Ensino de Geografia nas Especificidade do lugar. 2013. 304 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia - MG, 2013.</i></p> <p>ZUBA, Janete Aparecida</p>	<p>SILVEIRA, Adrienne Galvão. <i>O ensino de Geografia na educação infantil para crianças com deficiência. 2013. 141f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia - MG, 2013.</i></p> <p>ARRUDA, Luciana Maria Santos de. <i>O ensino de Geografia para alunos com deficiência visual: novas metodologias para abordar o conceito de paisagem. 2013. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia - MG, 2013.</i></p> <p>DE LA FUENTE, Adriano Rodrigues de Souza. <i>O trabalho de campo em geografia: múltiplas dimensões espaciais e a escolarização de pessoas surdas. 2012. 161 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia - MG, 2012.</i></p> <p>PENA, Fernanda Santos. <i>Ensino de geografia para estudantes surdos: concepções e práticas pedagógicas. 2012. 185 f.</i></p>

			<p>Gomes. <i>A formação do professor de Geografia: uma discussão sobre as exigências locais e regionais do norte de Minas</i>. 2013. 202 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia - MG, 2013.</p> <p>ULHÔA, Leonardo Moreira. <i>Imagens e estereótipos do Brasil nos livros didáticos franceses</i>. 2012. 200 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia - MG, 2013.</p> <p>ROSA, Odelfa. <i>Geografia e Pedagogia: o professor dos anos iniciais do ensino fundamental em Catalão (GO)</i>. 2008. 230 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia - MG, 2008.</p>	<p>Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia - MG, 2012.</p> <p>ALMEIDA, Diones Carlos de Souza. <i>Entre a escola e a sociedade: bases para a formação continuada de professores de Geografia na perspectiva da inclusão escolar de estudantes com baixa visão e cegos</i>, em Uberlândia-MG. 2011. 144 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia - MG, 2011.</p> <p>DIAS, Claudionor Henrique. <i>As tecnologias da informação e comunicação e a formação do professor de Geografia</i>. 2010. 174 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia - MG, 2010.</p> <p>BORGES NETO, Fernanda. <i>A Geografia escolar do aluno EJA: caminhos para uma prática de ensino</i>. 2008. 166 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia - MG, 2008.</p> <p>CARVALHO, Ednéa do Nascimento. <i>Ensinar Geografia, ensina a pluriculturalidade</i>. 2008. 90 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia - MG, 2008.</p> <p>MENDES, Jacqueline Araújo Corrêa. <i>Ponto de Tecer Vidas Ribeirinhas: identidade e prática profissional de professores na Bacia do Médio São Francisco</i>. 2007. 229 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia - MG, 2007.</p> <p>PEREIRA, Thaís. <i>O Sensoriamento Remoto com recurso didático no ensino fundamental</i>. 2007. 123 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia - MG, 2007.</p> <p>ZUBA, Janete Aparecida Gomes. <i>Ensino de Geografia e formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental: das expectativas do curso normal superior da Unimontes à realidade</i>.</p>
--	--	--	--	---

				<p>2006. 157 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia - MG, 2006.</p> <p>SOUZA, Alex Cristiano de. <i>Trabalho e Educação: crítica à produção do conhecimento sobre educação no campo na Geografia</i>. 2016. F (?) Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia - MG, 2016.</p> <p>FAGUNDES, Márcia Verssiane Gusmão. <i>Lei 10.639/2003 e o ensino de geografia na educação básica: contribuições a partir dos catapêes em Montes Claros, MG</i>. 2016. F(?) Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia - MG, 2016.</p>
15	PUC- MG	MG		<p>FERREIRA, Marcone da Silva. <i>Ensino a distância- EAD.e Geotecnologia Aplicados ao ensino de Geografia: Estudo de caso em escolas do ensino médio de Betim/MG</i>. 2016. f(?) Dissertação (Mestrado em Geografia) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. MG 2016.</p> <p>SOUZA, Joyce Mary Meelhuysen. <i>Estudo da inclusão da criança com Deficiência Motora no ensino regular da rede pública municipal: estudo de caso em Belo horizonte</i>. 2016. f (?) Dissertação (Mestrado em Geografia) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. MG 2016.</p>
16	UFMS (Aquidauana)	MS	-	<p>DUARTE, Raphael de Leão. <i>A formação de professores de Geografia da rede estadual de ensino no município de Aquidauana/MS: ensaios sobre o pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio</i>. 2016. 100 f Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Aquidauana, 2016.</p> <p>CARDOSO, Larissa Cristina Brandão. <i>Alfabetização em Linguagem Geográfica e Educação ambiental: o Cotidiano de professores e estudantes em Aquidauana MS</i>. 2016. 127 f Dissertação (Mestrado em Geografia) –Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Aquidauana, 2016.</p>
17	UFMS (Três	MS	-	<p>SILVA, Liliam Carolini da. <i>Educação Ambiental no Ensino de</i></p>

	Lagoas)			<p><i>Geografia nas Escolas de Ensino Básico de Três Lagoas-MS.</i> 101 f. 2014. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2014.</p> <p>FLORIANO, Eliana Menossi da Silva. <i>Relação campo- cidade, currículo e abordagens no ensino de Geografia.</i> 240 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2015.</p> <p>CASTRO, Mariana Vasconcelos da Silva. <i>A questão agrária e o ensino de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental i em ilha solteira (Sp) relação campo-cidade e novas práticas.</i> 2016 175 f Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2016</p>
18	UFGD	MS		<p>AZEVEDO, João Vanderley. <i>O uso das salas de tecnologias educacionais no ensino de geografia: desafios e perspectivas.</i> 98 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2009.</p> <p>MICHENCO, Sivaldo. <i>Representações da fronteira segundo alunos do 3º ano do Ensino Médio em Amambai-MS.</i> 125 f. 2011. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.</p> <p>TERENCIANI, Cirlani. <i>Interculturalidade e ensino de geografia em escolas na fronteira Brasil-Paraguai em Mato Grosso do Sul.</i> 206 f. 2011. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.</p> <p>FERNANDES, Anedmafer Mattos. <i>O lugar e o som: estudo geográfico da música guarani – reflexões a partir do ensino.</i> 165 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.</p> <p>GOBBO, Bianchii Agostini. <i>O conceito de natureza no pantanal e a filosofia Friedrich Nietzsche - contribuições para a Geografia e seu ensino.</i> 119 f. 2012.</p>

				<p>Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.</p> <p>SILVA, Solange Rodrigues da. <i>A Geografia na educação escolar indígena: limites e possibilidades para a construção de uma educação intercultural.</i> (?) f. 2013. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.</p> <p>ZERBATO, Célia Regina da Silva. <i>Currículo e alfabetização geográfica no contexto das políticas educacionais neoliberais: leitura de suas interfaces em escolas públicas paulistas e sul-matogrossenses.</i> 240 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015.</p> <p>GOULART, Wagner Souza, <i>Experimentos Geográficos em Educação Cartográfica de um vídeo mapa com fronteiras.</i> 2017. F(?) Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.</p> <p>SILVA, Fernanda Ramos. <i>O ensino de Geografia no trabalho do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID).</i> 2017 f(?) Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.</p> <p>FERRARI, Bárbara Regina. <i>Os discursos dos professores aposentados e ativos sobre o livro didático de Geografia: função, critérios de escolha e avaliação.</i> 2017. F(?) Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.</p> <p>MEIRA, Francieli de Oliveira. <i>O ensino de Geografia nas escolas indígenas de Nioaque/MS.</i> 2016. F (?) Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.</p> <p>SILVA, Danielli Manfré. <i>O ensino de Geografia na educação escolar indígena: Reflexões com base na escola Municipal indígena Nandajara pólo em Caarapó (MS).</i></p>
--	--	--	--	--

				2016. f(?) Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.
19	UFMT – Cuiabá	MT	-	ABREU, Reginaldo Carlos de. <i>Abordagem conceitual de região no âmbito da ciência geográfica e da política governamental de Mato Grosso: estabelecendo relações com o ensino do conceito de região na Educação Básica.</i> 2012. 111 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.
20	UFMT – Rondonópolis	MT	-	-
21	UFPA	PA	-	-
22	UFPB/JP	PB		<p>PESSOA, Rodrigo Bezerra. <i>Um olhar sobre a trajetória da Geografia Escolar no Brasil e a visão dos alunos de ensino médio sobre a Geografia atual.</i> 2007. 130f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa (PB), 2007.</p> <p>SILVA, Edinalva Maria da. <i>O lugar na construção do saber geográfico escolar – comunidade tradicional de pescadores do manguezal de Nossa Senhora do Livramento-PB.</i> 2007. 150f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa (PB), 2007.</p> <p>SILVA, Rosana Nogueira da. <i>O movimento educacional escolanovista e a geografia como disciplina escolar – permanências e mudanças.</i> 2008. 82f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa (PB), 2008.</p> <p>PINA, Paula Priscila Gomes do Nascimento. <i>A relação entre o ensino e o uso do livro didático de Geografia.</i> 2009. 104f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa (PB), 2009.</p> <p>LOPES, Lucineide Fábila Rodrigues. <i>A Região Nordeste nos livros didáticos de geografia: uma análise histórica.</i> 2009. 139f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa (PB), 2009.</p> <p>SILVA, Maria Rejane da. <i>O</i></p>

				<p><i>ensino-aprendizagem das categorias geográficas nas séries iniciais do ensino fundamental no Município de Riacho das Almas-PE.</i> 2010. 121f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa (PB), 2010.</p> <p>MEDEIROS, Lucy Satyro de. <i>O currículo escolar de Geografia e a construção do conhecimento: um olhar para a prática pedagógica do professor de Geografia.</i> 2010. 230f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa (PB), 2010.</p> <p>LLARENA, Marco Antônio Almeida. <i>O estudo do meio como uma alternativa metodológica para abordagem de problemas ambientais urbanos na educação básica.</i> 2010. 164f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa (PB), 2010.</p> <p>MENDONÇA, Eliane Maria Barbosa de. <i>As representações sociais de alunos do ensino fundamental sobre meio ambiente e a questão ambiental nos livros didáticos de geografia.</i> 2010. 137 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa (PB), 2010.</p> <p>QUINTÃO, Altemar de Figuerêdo Bustorff. <i>A geografia na educação de jovens e adultos trabalhadores em Mamanguape: percurso histórico e práticas atuais.</i> 2011. 88f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa (PB), 2011.</p> <p>SILVA, Joseilton José de Araujo. <i>A utilização da literatura de cordel como instrumento didático-metodológico no ensino de Geografia.</i> 2012. 157f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa (PB), 2012.</p> <p>OLIVEIRA, Aldo Gonçalves de. <i>A Cartografia escolar e o ensino de geografia no Brasil: um olhar histórico e metodológico a partir do livro didático (1913-1982).</i> 2010. 138f. Dissertação</p>
--	--	--	--	---

				<p>(Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa (PB), 2010.</p> <p>SAMPAIO, Joana Jakeline Alcântara. <i>O conceito de território nos livros didáticos de geografia do ensino médio autor Melhem Adas (1970 a 1990)</i>. 2012. 114f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa (PB), 2012.</p> <p>CAVALCANTE, Ygor Yuri de Luna. <i>O ensino de geografia na educação quilombola: experiências na escola municipal de ensino fundamental professora Antônia Socorro da Silva Machado - comunidade negra de Paratibe, PB</i>. 2013. 197f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa (PB), 2013.</p> <p>SILVA, Maria das Dôres Florêncio de Araujo. <i>Geografia escolar: relações de poder e ação – interferências na formação e práticas docentes</i>. 2013. 165f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa (PB), 2013.</p> <p>ARRUDA, José Nildo Frutuoso de. <i>Potencialidades e limitações dos produtos de sensoriamento remoto para o processo de ensino-aprendizagem de geografia no ensino fundamental II</i>. 2013. 150f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa (PB), 2013.</p> <p>DIAS, Angélica Mara de Lima. <i>Linguagens lúdicas como estratégia metodológica para a geografia escolar na revista do ensino de Minas Gerais (1925–1935)</i>. 2013. 95f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa (PB), 2013.</p> <p>BATISTA, Ana Néri Cavalcante. <i>Análise dos temas água e recursos hídricos em livros didáticos de geografia e práticas docentes no ensino médio de escolas públicas no Curimataú ocidental da Paraíba</i>. 2013. 169f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Paraíba,</p>
--	--	--	--	---

				<p>João Pessoa (PB), 2013.</p> <p>LIMA FILHO, Jorge Ferreira de. <i>O ensino de Geografia e as novas tecnologias: perspectivas para o uso de softwares educacionais como recurso didático</i>. 2013. 175 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa (PB), 2013.</p> <p>LIMA JÚNIOR, Guibson da Silva. <i>O estudo do meio no ensino de Geografia: um caminho para discussão dos problemas ambientais do município de João Pessoa</i>. 2014. 174 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa (PB), 2014.</p> <p>MORAIS, Jonathas Eduardo Domingos. <i>A Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um olhar a partir da formação e da prática pedagógica dos professores do município de Alagoa Grande – PB</i>. 2014. 132 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa (PB), 2014.</p> <p>OLIVEIRA, João Paulo de. <i>Mediação em Geografia: práticas de professores no Ensino Fundamental na Cidade de Cruzeta – RN</i>. 2014. 100 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa (PB), 2014.</p> <p>ANGELO, Maria Deusia Lima. <i>Livros didáticos de Geografia e seus autores: uma análise contextualizada das décadas de 1870 a 1910, no Brasil</i>. 2014. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa (PB), 2014.</p> <p>SILVA, Eliane Souza da. <i>Formação de professores e o uso das Geotecnologias no ensino-aprendizagem de geografia</i>. 2016. 169 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa (PB), 2016.</p> <p>ALENCAR, Alisson Claubert Mendes de. <i>O uso das tecnologias da informação e comunicação pelo professor de geografia na cidade de Campina Grande-PB</i>. 2017. 149 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal da</p>
--	--	--	--	--

				Paraíba, João Pessoa (PB), 2017.
23	UFPE	PE		<p>MATOS, Marilene Acyoli de. <i>A cidade, o urbano, a urbanização no livro didático tradicional de Geografia</i>. 1995. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1995.</p> <p>MEDEIROS, Edna Maria Ribeiro de. <i>A geografia nas propostas curriculares 1930-1992</i>. 1996. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1996.</p> <p>LIRA, Wellington César Barbosa de. <i>Conceitos-chave da geografia em sala de aula: uma experiência vivenciada em turmas da 7ª série do ensino fundamental de escolas públicas do Recife/PE</i>. 2005. 82 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.</p> <p>CRUZ, Igor S. Florentino. <i>A geografia dos serviços e sua transposição didática para o livro didático de Geografia do Ensino Fundamental</i>. 2007. 146 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.</p>
24	UFPI	PI		<p>XAVIER, Maria Pereira da Silva. <i>O conceito de espaço geográfico na prática docente em geografia no ensino médio</i>. 2013. 139 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.</p> <p>PIMENTEL NETO, Raimundo Nunes. <i>A representação social de Geografia pelas professoras e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental</i>. 2013. 169 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.</p> <p>OLIVEIRA, Maria Francisca Silva de. <i>Geografia e poesia: Diálogo possível no ensino da Geografia Escolar</i>. 2013. 206 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.</p> <p>VASCONCELOS, Marcela Vitoria de. <i>A educação ambiental nos livros didáticos de geografia do ensino médio</i>. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.</p>

				<p>COSTA, Alessandro Ramos da. <i>A avaliação no ensino de Geografia: representação social da prova como instrumento avaliativo por alunos da educação básica</i>. 2014. 157 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.</p> <p>PIMENTEL, Rosana Marques de Sousa. <i>A representação social da formação continuada partilhada por professores de geografia do ensino fundamental</i>. 2014. 137 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.</p> <p>PINHEIRO, Igor de Araújo. <i>Representação social de paisagem por alunos do Ensino Médio das escolas públicas de Teresina – PI</i>. 2015. 156 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.</p> <p>SILVA, Juliana de Sousa. <i>Os desafios no ensino de Geografia para surdos: estudo etnográfico na Casa do Silêncio em Teresina – PI</i>. 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.</p> <p>OLIVEIRA, Lidiane Bezerra. <i>A aula de geografia no ensino médio: do legado da tradição às possibilidades de renovação</i>. 2015. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.</p> <p>LEÃO, Patrícia Maria de Deus. <i>Representação social de processo migratório entre os alunos do ensino médio no município de campo maior-PI</i>. 2015. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.</p> <p>ANDRADE, Maria do Socorro Pereira de Sousa. <i>A educação geográfica com crianças nos anos iniciais do ensino fundamental: as bases conceituais humanistas no estudo do lugar</i>. 2015. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.</p> <p>SILVA, Bruna Gabriela de Assis. <i>Avaliação em Geografia: concepções, práticas e ensino</i>. 2015.</p>
--	--	--	--	--

				<p>(?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.</p> <p>BUSTAMANTE, Antenor Fortes de. <i>Charge no livro didático de Geografia no Ensino Médio</i>. 2016. 112 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.</p> <p>TEIXEIRA, Cleonélio Soares. <i>O desenvolvimento profissional do professor de Geografia nos primeiros anos do exercício da docência</i>. 2016. 94 f Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.</p> <p>SILVA, Tailson Francisco. <i>Representação social de cidade por alunos do ensino fundamental</i>. 2016. 131 f. f Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.</p>
25	UFPR	PR	<p>CORREIA, Marcos Antônio. <i>Doutrinação: a influência do pensamento gramsciano na Geografia Crítica escolar brasileira</i>. 2015. 232 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.</p> <p>SANTOS, Zuila Guimarães Cova dos. <i>Interação e representações sociais: um estudo do espaço escolar em Guajará-Mirim (RO), na formação do Brasil com a Bolívia</i>. 2016. 190 f Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.</p>	<p>GALVÃO, Wilson. <i>Que Geografia se ensina?</i> Um estudo sobre representações de Geografia segundo alunos da 6ª série do Ensino Fundamental. 2007. 137 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.</p> <p>PEREIRA, Michele Batista. <i>Do próximo ao distante: a construção do conceito de espaço geográfico em crianças do Ensino Fundamental</i>. 2008. 183 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.</p> <p>CORREIA, Marcos Antônio. <i>Representação e ensino – a música nas aulas de Geografia: emoção e razão nas representações geográficas</i>. 2009. 116 f. Dissertação (mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.</p> <p>DANIEL, Luiz Stefenon. <i>O espaço de representação dos grupos sociais na escola: o caso do Colégio Estadual Segismundo Falarz, Bairro Hauer, Curitiba - PR</i>. 2009. 129f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.</p> <p>MATOZO, Marcus Antônio. <i>Mapa mental digital. Do pictórico ao</i></p>

			<p><i>convencional. Propostas em representações e ensino de Geografia.</i> 2009. 123 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.</p> <p>ISRAEL, Carolina Batista. <i>Entre as ondas e o giz: sobre a crise da instituição escolar e do ensino de Geografia em meio à cultura audiovisual.</i> 2010. 188 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.</p> <p>MALANSKI, Lawrence Mayer. <i>Representação do espaço escolar a partir do mapeamento coletivo: uma abordagem da Geografia Humanista.</i> 2013. 118 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.</p> <p>VIEIRA, Carolina Deconto. <i>O diálogo entre espaço e música na Geografia: a espacialidade musical da Sinfonia n.09 de Antonin Dvorák.</i> 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.</p> <p>BRAGA, Ramon de Oliveira Bieco. <i>A Geografia da Saúde na Geografia escolar do Ensino Médio, no contexto dos colégios estaduais de Curitiba/PR: uma análise crítica.</i> 2015. 132 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.</p> <p>HALAMA, Luís Roberto. <i>Geografia e ensino escolar: um estudo das práticas turísticas educativas no município de Morretes/PR.</i> 2015. 124 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.</p>
26	UEL	PR	<p>ORSI, Alexandre. <i>Jovens do campo na escola e campo na escola dos jovens: estudo de caso.</i> 2015. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de Londrina. Londrina, PR, 2015.</p> <p>FERNANDES, Juliene Soares. <i>O professor temporário e sua ação no ensino de Geografia.</i> 2014. 137 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de Londrina. Londrina, PR, 2014.</p> <p>BATISTA, Edimar Eder. <i>Análise</i></p>

				<p><i>de concepções de campo e cidade de alunos de áreas rurais e urbanas e a aprendizagem geográfica.</i> 2014. 318 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de Londrina. Londrina, PR,2014.</p> <p>DE JESUS, Lílian Gavioli. <i>Os primeiros passos na geografia: a pedagogia de projetos em prática no ensino fundamental I.</i> 2014. 132 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de Londrina. Londrina, PR,2014.</p> <p>ALENCAR, Márcio Miguel. <i>Seleção de conteúdos e organização do trabalho docente.</i> Reflexões sobre a prática e suas consequências no ensino de Geografia. 2013. 104 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de Londrina. Londrina, PR,2013.</p> <p>BRITO, Maria de Fátima de. <i>A cartografia na leitura da paisagem: construção de conceitos a partir do cotidiano.</i> 2011. 122 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de Londrina. Londrina, PR, 2011.</p> <p>ROTUNNO, Alessandro. <i>Comprometimento ou empreendedorismo: a formação do professor de Geografia.</i> 2010. 94 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de Londrina. Londrina, PR, 2010.</p> <p>TAKEDA, Mariane Mayumi Garcia. <i>Ensino de Geoprocessamento em ambientes virtuais de aprendizagem.</i> 2010. 137 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de Londrina. Londrina, PR, 2010.</p>
27	UEM	PR	<p>DEFFUNE, Gláucia. <i>A formação do professor e o ensino de Geografia em escolas de Ensino Fundamental e Médio de Maringá - PR.</i> 2015. (?) f. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Estadual de Maringá, Maringá (PR),2015.</p>	<p>REGO, Niceia de Jesus Ferreira. <i>O uso da maquete e a relação com o ensino e a aprendizagem dos conteúdos geográficos no 6º ano do Ensino Fundamental II: uma experiência no Colégio Estadual Professora Ivete Soares Castanharo em Campo Mourão, Paraná.</i> 2015. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual de Maringá, Maringá (PR), 2015.</p> <p>OLIVEIRA, José Ricardo de. <i>O</i></p>

conhecimento pedagógico do conteúdo e a didática da Geografia. 2015. 143 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual de Maringá, Maringá (PR), 2015.

OLIVEIRA, Alaíde Paulino Machado de. Ideologia Política e Educação: a proposta pedagógica do MST e as escolas do campo. 2006. 154 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual de Maringá, Maringá (PR), 2006.

SILVA, Ivânia Maria da. O auxílio da linguagem cartográfica para Educação Ambiental: proposta de ação – reflexão de habilidades de ler e interpretar o espaço geográfico com adultos em fase de alfabetização. 2005. 171f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual de Maringá, Maringá (PR), 2005.

MALYSZ, Sandra Terezinha. A construção dos conceitos de Tempo Atmosférico e de Clima: Uma Proposta Para o Ensino de Geografia. 2005. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual de Maringá, Maringá (PR), 2005.

MARTINI, Vera Aparecida da Silva. *Formação inicial e continuada dos professores de Geografia da Rede Pública estadual na cidade de Maringá – PR: necessidades e possibilidades para inovação do fazer pedagógico.* 2005. 106f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual de Maringá, Maringá (PR), 2005.

MACHADO, Valeriê Cardoso. *Um estudo etnográfico na 5ª série: ensino de Geografia e Cartografia.* 2004. 166 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual de Maringá, Maringá (PR), 2004.

NEVES, Ronaldo José. *Ensino da Geografia e a Linguagem Cartográfica na 5ª série: o real, o necessário e o possível.* 2002. 111 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual de Maringá, Maringá (PR) 2002.

				<p>BOVO, Marcos Clair. <i>Conhecimento escolar, transversalidade e meio ambiente: um estudo de caso para análise do compromisso da ação docente</i>. 2002. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual de Maringá, Maringá (PR), 2002.</p> <p>PIZZATO, Maria Dilonê. <i>Espírito e os propósitos do ensino de Geografia, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, preconizado pela nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96)</i>. 2001. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual de Maringá, Maringá (PR), 2001.</p> <p>LEMES, Robson de Oliveira. <i>Necessidades formativas em Geografia para professores dos anos iniciais do ensino fundamental</i>. 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual de Maringá, Maringá (PR), 2016.</p>
28	UEPG	PR	-	<p>IAROCZINSKI, Adriane. <i>A relação entre o espaço escolar e violência infanto juvenil no contexto de ação do programa da patrulha escolar em Ponta Grossa-PR</i>. 2009. 109 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) –Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2008.</p>
29	UNICENTRO	PR	-	<p>SENE, Michael Wellington Sene. <i>A formação inicial de professores de geografia e o pibid. Estudo de caso do programa nas universidades do Paraná</i>. 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Estadual do Centro-Oeste Campus universitário do CEDETEG.2016.</p> <p>SANTOS, Anderson Rogério Miranda dos. <i>Formação de professores em educação ambiental estudo de caso do projeto tecendo redes de saberes ambientais da Unicentro</i>. 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Estadual do Centro-Oeste Campus universitário do CEDETEG.2016.</p> <p>PAZIO, Elizabete. <i>Geotecnologias na educação básica: contribuição à prática pedagógica do professor de Geografia</i>. 2017. 142 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Estadual do Centro-Oeste Campus universitário do</p>

				CEDETEG.2017.
30	UNIOESTE (Francisco Beltrão)	PR		<p>MELLO, Cleonice Alves de. <i>Diretriz Curricular orientadora da Educação Básica de Geografia do Paraná (2003-2013) e a prática docente: proposições, limites e descontinuidades</i>. 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2014.</p> <p>MODENA, Elis. <i>Geografia e Arte: o uso de imagens pictóricas como possibilidade para discussão do conceito de natureza em sala de aula</i>. 2014. 145 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2014.</p> <p>PEREIRA, Luiz Sidney Barcelos. <i>A orientação geográfica como recurso didático</i>. 2014. 177 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2014.</p> <p>BUSSOLARO, Bernadete. <i>O lugar do município no ensino de Geografia</i>. 2013. 142 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2013.</p> <p>ALMEIDA, Renata Maria de. <i>Imagens do livro didático de Geografia: representações do espaço geográfico</i>. 2013. 168 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2013.</p> <p>FARIAS, Sérgio André. <i>Análise da formação continuada de professores de Geografia no PDE: um estudo dos orientandos da UNIOESTE - Francisco Beltrão</i>. 2013. 125 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2013.</p> <p>SEGALA, Fernando José. <i>O processo ensino de Geografia a partir da Hidrografia de Francisco Beltrão-PR</i>. 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco</p>

				Beltrão, 2017.
31	UNIOESTE (Marechal Cândido Rondon)	PR	-	-
32	UFRJ	RJ	<p>SILVA, Valdenildo Pedro da. <i>Novas tecnologias no ensino de Geografia: possibilidades e limites em questão</i>. 2005. (?) f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.</p> <p>SALOMON, Vânia Maria. <i>Sensoriamento Remoto no Ensino Básico da Geografia: Definindo Novas Estratégias</i>. 2006. (?) f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.</p> <p>SAMPAIO, Antônio Carlos Freire. <i>A Cartografia no ensino de licenciatura em Geografia</i>. Análise da estrutura curricular vigente no país. Proposta na formação, perspectivas e desafios para o futuro professor. 2006. 220 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.</p> <p>MELO, Adriany de Ávila. <i>Atlas geográfico escolar: aplicação analógica e digital no Ensino fundamental</i>. 2006. 305 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.</p> <p>PERDIGÃO, Gustavo Souto. <i>Explorando a Cartografia no universo escolar: uma discussão à luz da perspectiva geográfico-cultural</i>. 2007. (?) f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.</p> <p>ROSA, Isaac Gabriel Gayer Fialho. <i>A formação continuada de professores de Geografia e o uso de geotecnologias: o caso do projeto "escolas do amanhã" da rede municipal de educação do Rio de Janeiro/RJ</i>. 2014. 234 f. Tese (Doutorado em Geografia) -</p>	<p>MOURA, Sônia Maria Soares. <i>Cidade na escola: um confronto de visões</i>. 1992. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.</p> <p>ABRANTES, Maria de Fátima Pereira. <i>Da alfabetização cartográfica à formação de leitores críticos de mapas: um desafio para os professores</i>. 2001. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.</p> <p>BEZERRA, Tâmara dos Santos. <i>Enchentes na grande Tijuca: percepção por alunos de 5ª. série do ensino fundamental</i>. 2003. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.</p> <p>GOMES, Marcus Vinícius Silva. <i>Para além dos muros da escola: caminhos para a compreensão da educação na cidade</i>. 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.</p> <p>SILVA JR., Hilton Marcos Costa da. <i>E agora, o que eu ensino: Eustáquio de Sene ou Milton Santos? ' - Geografia escolar, Geografia acadêmica e mobilidade espacial do saber</i>. 2014. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.</p>

			<p>Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.</p> <p>AFONSO, Anice Esteves. <i>Perspectivas e possibilidades do ensino e da aprendizagem em Geografia Física na formação dos professores</i>. 2015. 236 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.</p>	
33	UFF/Niterói	RJ		<p>CORRÊA, Gabriel Siqueira. <i>Narrativas Raciais como narrativas geográficas: uma leitura do branqueamento do território nos livros didáticos de geografia</i>. 2013. F (?) Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal Fluminense, 2013.</p> <p>MILLÉO, Glória Maria Durso. <i>A difusão do ensino a distância em Macaé-RJ Uma leitura Geográfica</i>. 2011. F(?) Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal Fluminense, 2011.</p>
34	UFF/ RJ	RJ	<p>MENEZES, Eduardo Pimentel. <i>(Re) significações da noção de espaço na Geografia escolar: a contribuição da poética Bachelardiana e da teoria do imaginário</i>. 2010. f (?), Tese (Doutorado em geografia) Universidade Federal Fluminense 2010.</p>	
35	UERJ (Rio de Janeiro)	RJ		<p>BERBAT, Márcio da Costa. <i>Formação de professores de Geografia na Educação Superior à Distância: contextos institucionais em questão</i>. 204 f. 2008. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.</p> <p>FRAMBACH, Tereza Cristina Arouca. <i>O conhecimento da paisagem no despertar da educação ambiental: o papel das escolas na conservação dos recursos naturais do Parque Nacional da Tijuca – RJ</i>. 2008. 147 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.</p> <p>MARTINS, Geane Kelly de Brito. <i>Uma percepção geográfica sobre práticas pedagógicas de educação ambiental em Unidades Escolares e Unidades de</i></p>

				<p><i>Conservação</i>: Escolas da Área de Planejamento 4 e o Parque Estadual da Pedra Branca-RJ. 2012. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.</p> <p>SOUSA, Iomara Barros de. <i>Geotecnologias e recursos de multimídia no ensino de cartografia: percepção sócio ambiental do rio Alcântara no município de São Gonçalo/RJ</i>. 177 f. 2014. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014</p>
36	UERJ (São Gonçalo)	RJ	<p>PAIXÃO, Yan Navarro da Fonseca. <i>O uso da narrativa transmitida no ensino de Geografia</i>. 204 f. Tese (Doutorado em Geografia) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.</p>	<p>GOMES, Viviane Caetano Ferreira. <i>Da crítica à relação sociedade-natureza no ensino de Geografia à crítica da questão ambiental na mídia</i>. 223 f. 2014. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2014.</p> <p>ARAUJO, Isabella Belmiro. <i>Os livros didáticos de Geografia no período da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985): quando o ensino serviu, em primeiro lugar, para forjar a ideia de “país grande, país potência e em constante desenvolvimento”</i>. 165 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.</p> <p>VASCONCELOS, André Tinoco de. <i>Pré-vestibulares populares: desafios políticos ao currículo e ensino de Geografia</i>. 217 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.</p> <p>FARIAS, Josilene Ferreira. <i>A escala geográfica e cartográfica do 6º ano no ensino fundamental: mapas mentais e aprendizagem</i>. 117 f. 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.</p> <p>FRANÇA, Bruno Azeredo de. <i>O Espaço Geográfico em Milton Santos e seus reflexos nos livros didáticos de Geografia</i>. 129 f. 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.</p>

			<p>ARAÚJO, Caroline Pinho. <i>A identidade cultural no ensino de geografia- estudo de caso no município de Itaguaí- RJ</i>. 125 f. 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo,2016.</p> <p>SANTOS, Ronald Coutinho. <i>Relações de poder na construção do currículo praticado: uma análise de conflitos na prática cotidiana de professores na implementação da Lei 10. 639 no Ensino de Geografia</i>. 163 2016 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo,2016.</p> <p>MARTINS, Cheles Batista. <i>A concepção de natureza na Geografia escolar: uma análise das representações sociais de estudantes do ensino fundamental</i>. 95 f. 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo,2016.</p> <p>VAZ, João Rodrigo Magalhaes. <i>Sobre aprender e produzir discursos espaciais, utilizando o audiovisual, nas aulas de geografia</i>. 124 f. 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo,2016.</p> <p>FERREIRA, Fabiana Lopes. <i>As representações Cartográficas como instrumento de coleta de dados nas práticas da avaliação da aprendizagem em Geografia</i>. 149 f. 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo,2016.</p>
37	PUC – RIO	RJ	<p>ANDRADE, Livia Iglesias de. <i>A Educação Geográfica como um caminho para a promoção de sustentabilidades: resgatando valores socioambientais com o 6º ano do ensino fundamental</i>. 2011. 75 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro,2011.</p> <p>MULLER, Clarisse Cunha da Rocha. <i>Breve discussão sobre o ensino da Geografia sob a ótica da complexidade socioambiental: a bacia hidrográfica do Manguê</i>. 2015. (?). Dissertação (Mestrado</p>

				<p>em Geografia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.</p> <p>OLIVEIRA, Pollyanna Valladares de. <i>O espaço escolar espaço geográfico revelador e analisador das contradições do cotidiano</i>. 2015. (?). Dissertação (Mestrado em Geografia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.</p> <p>ALVES, Leonardo Martins. <i>Educação Ambiental e sustentabilidades: Perspectivas no ensino de Geografia</i>. 112 f. 2016 Dissertação (Mestrado em Geografia) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2017.</p>
38	UFRN	RN		<p>FONSÊCA. Alexandre Vítor de Lima. <i>Orientação geográfica: uma proposta metodológica para o ensino da Geografia na 5ª série</i>. 2004. 146 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.</p> <p>FREITAS, Edilson Pereira de. <i>Uma análise da Geografia utilizando as representações cartográficas no 2º ciclo nas escolas públicas de Natal-RN</i>. 2005. 120 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.</p> <p>MACIEL, Neide Medeiros. <i>A Geografia na sala de aula: um estudo com professores da rede pública no Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP</i>. 2005. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.</p> <p>OLIVEIRA, Marlene Macário de. <i>As representações sociais da Geografia escolar: um olhar sobre a prática didático- pedagógica</i>. 2006. 116 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.</p> <p>FERREIRA, Hilma de Azevedo. <i>A Geografia no currículo do ensino médio e no vestibular da UFRN 2001-2007</i>. 2008. 111 f. Dissertação (Mestrado em</p>

				<p>Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal,2008.</p> <p>SILVA, Teresa Cristina Ferreira da. <i>O uso da representação cartográfica e a cartofobia: analisando a prática e a formação inicial docente na Geografia do ensino público em Teresina-PI.</i> 2008. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal 2008</p>
39	UNIR	RO	<p>SANTOS, Luciano Laurindo dos. <i>O campo como conteúdo geográfico no ensino médio em Marabá- Pará.</i> f(?) 2017 Tese (Doutorado em Geografia) Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.</p>	<p>SILVA Sandra Gallo da. <i>Cidade e ensino de Geografia: contribuição a uma Educação Geográfica dos e para cidade.</i> 2008. 213 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2008.</p> <p>MEDEIROS, Telma Fortes. <i>Geografia e Gênero: um estudo no contexto escolar.</i> 2008. 140 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho,2008.</p> <p>SOUZA, Domingas Luciene Feitosa. <i>Espaço vivido e mapas mentais em escola ribeirinha.</i> 2009. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2009.</p> <p>SANTOS, Osmair Oliveira dos. <i>O uso da tecnologia como ferramenta pedagógica no ensino da Geografia.</i> 2009. 123 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho,2009</p> <p>OLIVERIA, Gilceli Correia de. <i>Geografia e Gênero: História de vida dos professores homossexuais em de Porto Velho.</i> f (?), 2017. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho,2017.</p>
40	UFRR	RR	-	-.
41	UFRGS	RS	<p>COSTELLA, Roselane Zordan. <i>O significado da construção do conhecimento geográfico gerado por vivências e por representações espaciais.</i>2008. 202 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.</p>	<p>COSTELLA, Roselane Zordan. <i>A alfabetização cartográfica interdisciplinar nas séries iniciais do Ensino Fundamental e a interação do educando no seu contexto sócio-ambiental.</i> 2001. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.</p>

			<p>BADO, Sandra Regina de Lima. <i>Desafios da Geografia: a cidade como conteúdo escolar no ensino médio</i>. 2009. 164 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.</p> <p>MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. <i>Os desafios do processo formativo do professor de Geografia</i>. 2010. 188 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.</p> <p>GOULART, Ligia Beatriz. <i>Alunos e professores fazendo Geografia: a rede ressignificando informações</i>. 2011. (?) f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.</p> <p>SANTOS, Maria Francineila Pinheiro dos. <i>O Estágio enquanto espaço de pesquisa: caminhos a percorrer na formação docente em geografia</i>. 2012. 151 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.</p> <p>ABREU E SILVA, Paulo Roberto Florencio de. <i>Cartografando a construção do conhecimento cartográfico no ensino da geografia</i>. 2013. 254 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.</p> <p>BERTIN, Marta. <i>O ensino da geografia na trílice fronteira (Puerto Iguazú/AR, Foz do Iguaçu/BR e Ciudad del Este/PY), e o turismo como possibilidade de reflexão das representações sociais e espaciais</i>. 2014. 209 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.</p> <p>CIROLINI, Angélica. A</p>	<p>DEGGERONI, Catarina Alici Antonello Londero. <i>Como a Geografia pode auxiliar os alunos com necessidades visuais especiais na construção de sua integração escolar</i>. 2001. (?)f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.</p> <p>HINNAH, Nair Dill. <i>Sob o olhar da Geografia: os conceitos de sociedade, lugar, paisagem e natureza para docentes e discentes no Ensino Fundamental em Panambi/RS</i>. 2001. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.</p> <p>REFFATTI, Lucimara Vizzotto. <i>Geografia/Educação e apropriação psicossocial dos lugares</i>. 2001. 96 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.</p> <p>AIGNER, Carlos Henrique de Oliveira. <i>Alfabetização em Geografia e Educação Ambiental: construindo a cidadania em escolas voltadas à educação popular</i>. 2002. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.</p> <p>RÜCKER, Margarida. <i>Educação no Mercosul: ensino em Geografia</i>. 2002. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.</p> <p>DOCKHORN, Sumara Gomes Correia. <i>A Geografia como possibilidade de instrumentalização interdisciplinar na escola ciclada em uma turma em processo de alfabetização</i>. 2003. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.</p> <p>FERRI, Inês. <i>Reflexões sobre a prática da Geografia no curso Normal do Instituto de Educação Nossa Senhora da Glória – um</i></p>
--	--	--	---	--

			<p><i>inclusão de tecnologias digitais nas escolas do meio rural de Restinga Sêca, RS: o atlas geográfico eletrônico e escolar na perspectiva dos processos de ensino e aprendizagem.</i> 2014. 250 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.</p> <p>NECKEL, Alcindo. <i>A questão ambiental nos cursos de graduação em Geografia no Brasil e o pensamento geográfico sobre o conceito de ambiente revelando rasgos no espaço urbano através de fotografias e cartões postais.</i> 2014. 143 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.</p> <p>PINTO, Kinsey Santos. <i>Geografia: ensino e Neurociência.</i> 2015. (?) f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.</p> <p>ROSSI, Dariane Raifur. <i>Geografia multissensorial: uma contribuição para o ensino de pessoas deficientes visuais.</i> 2015. (?) f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.</p>	<p>estudo de caso. 2003. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.</p> <p>MOTTA, Marlene François. <i>Espaço vivido/espço pensado: o lugar e o caminho.</i> 2003. 160 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.</p> <p>ROSSI, Dariane Raifur. <i>Deficiência visual: desafios para o ensino de Geografia em sala de aula.</i> 2003. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.</p> <p>SILVA, Claudionir Borges da. <i>Cenário armado, objetos situados: o ensino da Geografia na educação de surdos.</i> 2003. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.</p> <p>KOCH, Siziane Maria. <i>A importância do uso do livro didático específico no estudo do município.</i> 2004. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.</p> <p>SILVA, Dakir Larara Machado da. <i>A Geografia que se ensina e a abordagem da natureza nos livros didáticos.</i> 2004. 104 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.</p> <p>BRAUN, Ani Maria Swarowsky. <i>Rompendo os muros da sala de aula: o trabalho de campo como uma linguagem no ensino da Geografia.</i> 2005. 160 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.</p> <p>LEMOS, Julieta Conceição Marques. <i>Os jovens de uma escola da periferia de Porto Alegre: contradições entre o viver e o aprender.</i> 2005. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio</p>
--	--	--	---	--

				<p>Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.</p> <p>MATHEUS, Elizabeth Helena Coimbra. <i>Possibilidades e limitações das atividades de campo como estratégia no ensino da Geografia</i>. 2005. 152 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.</p> <p>MEDEIROS, Cristiane Vieira. <i>A aprendizagem com referências no lugar: reflexos sobre a prática pedagógica nas escolas do meio rural de São Sebastião do Caí</i>. 2006. 195 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.</p> <p>AMORIM, Márcio Estrela de. <i>O trabalho de campo como recurso de ensino em Geografia, em unidades de conservação ambiental: o Parque Estadual de Itapuã</i>. 2006. 170 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.</p> <p>MORAES, Gabino Ribeiro. <i>A chave do tamanho abre o conhecimento do espaço geográfico</i>. 2006. 140 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.</p> <p>PUNTEL, Geovane Aparecida. <i>Paisagem: uma análise no ensino da geografia</i>. 2006. 135 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.</p> <p>SILVA, Cármen Cristina Pereira da. <i>Respeitando as diferenças no trânsito: alunos surdos em ação e movimento</i>. 2008. 141 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.</p> <p>THEVES, Denise Wildner. <i>Meus alunos e minha aldeia me fazem experimentar ideias para ensinar Geografia</i>. 2009. 157 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal</p>
--	--	--	--	--

				<p>do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.</p> <p>BERNARDES, Fernando Frederico. <i>(Meio) ambiente: rompendo paradigmas na produção científica e no ensino da Geografia e da Biologia</i>. 2010. 124 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.</p> <p>PINTO, Kinsey Santos. <i>Representações sociais atribuídas ao (sub)espaço geográfico escola</i>. 2010. 117 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.</p> <p>CABRAL, Danielle Tatiane da Silva. <i>Lugares de pertencimento: alunos com Síndrome de Down geografaando seus lugares</i>. 2011. 130 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.</p> <p>SANTOS, Ana Giselle da Silva. <i>A aula de Geografia nas séries finais do Ensino Fundamental: estudo de caso em escolas municipais em São Luís (MA)</i>. 2011. 195 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.</p> <p>SILVA, Karen Roberta Soares da. <i>Geografar, alfabetizar com fantoches, é só começar!</i> 2011. 111 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.</p> <p>BIONDO, Evelin Cunha. <i>Ambiente e Geografia: um estudo da relação entre espaço geográfico e educação ambiental</i>. 2012. 142 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.</p> <p>COSTA, Rafael Martins da. <i>Geografias em quadrinhos: imaginando um mundo em sala de aula</i>. 2012. 112 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.</p>
--	--	--	--	---

				<p>DIAS, Fábio Ferreira. <i>Alunos e professores no centro de Porto Alegre: o movimento de apropriação da cidade e de lugarização intermediados pela escola</i>. 2012. 121 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.</p> <p>MACHADO, Carlos Geovani Ramos. <i>O Ensino de geografia e o Hip Hop</i>. 2012. 176 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.</p> <p>MARTINEZ, César Augusto Ferrari. <i>O currículo vai à rua ou a rua vem ao currículo?</i> 2012. 110 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.</p> <p>PEREIRA, Paola Gomes. <i>O ensino de geografia e as representações sociais do continente africano para sujeitos alunos</i>. 2012. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.</p> <p>SOLLER, Juliane Magagnin da. <i>O lugar do turista na leitura da paisagem geográfica e sua relação com o ensino de geografia?</i> 2012. 254 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.</p> <p>FREITAS, Ricardo Martins de. <i>A percepção da paisagem Amazônica pelos alunos do curso regular de ensino a distância (CREAD) do Colégio Militar de Manaus</i>. 2013. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.</p> <p>LERINA, Marcos Irineu Klausberger. <i>Ensinar Geografia em tempos de complexidade: a práxis pedagógica e os desafios frente ao ENEM</i>. 2013. 252 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.</p>
--	--	--	--	---

				<p>Alegre,2013.</p> <p>HOLGADO, Flávio Lopes. <i>Além das quatro linhas: o futebol no ensino de Geografia</i>.2013. 123 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.</p> <p>OSÓRIO, Andréa Ketzer. <i>O Laboratório de Inteligência do Ambiente Urbano (LIAU): uma estratégia da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre que aproxima Geografia e Educação Ambiental</i>. 2013. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre,2013.</p> <p>TONETTO, Élide Pasini. <i>Redes Sociais e práticas escolares: plataformas para uma Geografia online</i>. 2013.87 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.</p> <p>BATISTA, Bruno Nunes. <i>Geografia no Jardim Botânico de Porto Alegre: a aventura do conhecimento</i>. 2014. 176 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre,2014.</p> <p>FERREIRA, Débora Schardosin. <i>Canoas como lugar: o mundo dos jovens contemporâneos a partir das suas representações sociais e subjetividades</i>. 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre,2014.</p> <p>FRANCO, Fábio Poletto. <i>Geografia e ensino: a elaboração de fanzines como possibilidade na construção do conhecimento</i>. 2014. 272 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.</p> <p>FURTADO, Tanara Forte. <i>Porto Alegre: vila, favela, bairro? O que dizem as crianças</i>. 2014. 108 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre,2014.</p>
--	--	--	--	--

				<p>HAHN, Jussîê Bittencourt. <i>As relações do ensino de geografia com os arredores da escola: como o lugar de vivência do aluno pode potencializar sua aprendizagem.</i> 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.</p> <p>LIMA, Romise Inez de. <i>Na sala de aula: a África de meus alunos.</i> 2014. 109 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.</p> <p>MORAIS, Clarissa Imlau de. <i>Olhar entre as páginas: o consumismo nos livros didáticos de Geografia.</i> 2014. 84 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.</p> <p>OLIVEIRA, Fernando de. <i>Geografia e educação online: práticas escolares em rede social.</i> 2014. 77 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.</p> <p>CORSO, Cristina Pires. <i>A espacialidade e a temporalidade nas representações dos alunos do quinto ano no contexto da pré-história.</i> 2015. 191 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.</p> <p>NEDEL, Victor Hugo. <i>Somos jovens: o ensino de Geografia e a escuta das juventudes.</i> 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.</p> <p>REIS, Sabrina Guimarães. <i>A Geografia escolar tem tudo para ser e não é. Por quê?</i> 2015. 149 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.</p> <p>SANTOS, Leonardo Pinto dos. <i>A construção das relações do espaço ausente na Geografia escolar.</i> 2015. 196 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) -</p>
--	--	--	--	--

				<p>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. SILVA, Renan Darski. Dos compromissos da Geografia no pré-vestibular popular. 2015. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.</p> <p>VICENTE, Nataniel Antônio. Alfabetização espacial na aprendizagem de jovens e adultos: um diário de aventuras. 2015. 191 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.</p>
42	UFSM	RS		<p>FARIAS, Dione Rossi. <i>Reflexões sobre a abordagem da Geografia nos Cursos de Graduação em Turismo do Estado do Rio Grande do Sul</i>. 2006. 135 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.</p> <p>MUSSÓI, Eunice Maria. <i>Proposta de desenvolvimento de um software para o ensino e aprendizagem de Geografia nas séries iniciais</i>. 2006. 138 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.</p> <p>MÓTA, Patrícia Nascimento. <i>O uso de Imagens de Satélites no estudo do lugar com alunos da quarta série do ensino fundamental</i>. 2007. 138 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.</p> <p>CIROLINI, Angélica. <i>Atlas eletrônico e sócio-econômico sob a perspectiva da cartografia escolar no município de Restinga Seca/RS</i>. 2008. 281 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.</p> <p>MOURA, Edinara Alves de. <i>Lugar, saber social e educação no campo: o caso da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Paim de Oliveira, distrito de São Valentim, Santa Maria, RS</i>. 2009. 197 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal</p>

				<p>de Santa Maria, Santa Maria, 2009.</p> <p>ALVES, Murilo Souto. <i>O ensino de Geografia e os estudantes/trabalhadores</i> – uma análise a partir de experiência com EJA em Sapiranga - RS. 2009. 122 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.</p> <p>GIORDANI, Ana Cláudia. <i>Geografia escolar: mediação pedagógica na autoria de objetos de aprendizagem por alunos</i>. 2010. 126 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.</p> <p>OLIVEIRA, Vanessa de. <i>Objetos de aprendizagem: uma contribuição para a alfabetização cartográfica na EJA</i>. 2011. 135 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.</p> <p>ROHDE, Melina Dornelles Severo. <i>Percepção dos problemas ambientais urbanos a partir do uso de mapas mentais: uma proposta de educação ambiental crítica/emancipatória em escola urbana de Rosário do Sul</i> - RS. 2012. 106 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.</p> <p>CIOCCARI, Carmen Cândida. <i>Ensino de Geografia e o trabalho de campo: construindo possibilidades de ensino e aprendizagem sobre o espaço urbano e rural em Júlio deCastilhos, RS</i>. 2013. 91 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.</p> <p>LIBERALESSO, Cibele Pase. <i>A educação patrimonial e o ensino de Geografia: experiência nas escolas públicas da cidade de Santa Maria</i> - RS. 2013. 142 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.</p> <p>WEBER, Eliane. <i>Percepções em relação ao ambiente desenvolvidas nos 4º e 5º anos na Escola Municipal São</i></p>
--	--	--	--	--

				<p><i>Francisco, assentamento Alvorada. 2013. 122 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.</i></p> <p>QUOOS, João Henrique. <i>Objetos de aprendizagem: um ensaio para o uso de sistemas de informações geográficas no ensino de Geografia. 2013. 95 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.</i></p> <p>DAMBROS, Gabriela. <i>Por uma cartografia escolar interativa: jogo digital para a alfabetização cartográfica no Ensino Fundamental. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.</i></p> <p>FREITAS, Neida Maria Camponogara de. <i>Educação patrimonial e Educação de Jovens e Adultos: uma experiência na Escola Marieta D' Ambrósio em Santa Maria/RS. 2014. 224 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.</i></p> <p>DRUZIAN, Franciele. <i>Lugar da Educação Infantil do Campo na Escola Municipal de Ensino Fundamental Major Tancredo Penna de Moraes, Santa Maria/RS. 2015. 101 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.</i></p> <p>LEAL, Carmen Luyara Canabaro. <i>Correntes do pensamento Geográfico e condições de trabalho: ensinar Geografia na rede municipal de Santa Maria. / RS 118 f 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.</i></p> <p>GROFF, Alair. <i>A desterritorialização das escolas no campo do município de Dona Francisca/Rs. 179 f. 2016 Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.</i></p> <p>ONGARO, Marisa Dal. <i>Territorialidades em contradição na escola santos Antônio no município</i></p>
--	--	--	--	---

				<p>de Agudo- RS. 120 f. 2016 Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria,2016.</p>
43	UFPEL	RS		<p>MARTINS, José Álvaro Quincozes. <i>O uso do livro didático de Geografia como elemento mediador na aprendizagem no Ensino Médio Politécnico</i>. 2014. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas (RS),2014.</p> <p>PIRES, Valéria Medeiros. <i>Os impactos da formação de professores em Cartografia Tátil: perspectivas na educação inclusiva</i>. 2014. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas (PR), 2014.</p> <p>FURTADO, Ires de Oliveira. <i>A importância da análise da paisagem para o ensino de Geografia: os smartphones como uma ferramenta no processo de ensino-aprendizagem</i>. 2015. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas (PR), 2015.</p> <p>PIEPER, Carmen Isabel. <i>A Geografia e a Educação infantil: as estratégias de formação de professores pelos poderes públicos municipal e estadual na região da 5ª Coordenadoria Regional de Educação</i>. 2015. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas (PR),2015.</p> <p>GORZIZA, Henrique Silva. <i>Da geografia existente à geografia ideal para os anos Iniciais: um atento olhar sobre sua organização curricular</i>. F(?) 2017. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas (PR),2017.</p> <p>KNUTH, Liliane Redu. <i>Possibilidades no ensino de geografia: o uso de Tecnologias educacionais digitais</i>. 209 f. 2016 Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas (PR),2016.</p> <p>MOREIRA, Carlos Andrade Gayer. <i>Espaço escolar, geografia e homofobia: um diálogo entre educação gênero e diversidade</i></p>

				<p><i>sexual.</i> 97 f. 2016. 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas (PR),2016.</p> <p>MOLIN, Adriana Dal. <i>Geografias da educação de jovens e adultos: um estudo em escolas públicas de Canguçu/RS.</i>101 f2016 Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas (PR),2016.</p> <p>KLUG André Quandt. <i>O ensino médio politécnico e a produção dos espaços da educação: a recontextualização da proposta em quatro escolas de Pelotas-RS.</i> 141 f.2016 Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas (PR),2016.</p> <p>NOVACK, Suelem Ramos. <i>O ensino de Geografia a partir das propostas de alfabetização cartográfica nos livros didáticos de geografia para os anos iniciais.</i> 130. 2016 Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas (PR),2016.</p> <p>RIVAROLI, Simone Portelinha. <i>O ensino de fundamentos de climatologia nos livros didáticos de geografia do terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental.</i> 128 f. 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas (PR),2016.</p>
44	FURG	RS		<p>NUNES, Rozele Borges. <i>A cultura do silêncio: um estudo na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dom Feliciano - RS.</i> 2010. 125 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande,2010.</p> <p>SILVA, Maria Angélica Arocha da. <i>A interdisciplinaridade no ensino de Geografia na perspectiva dos professores do Colégio Municipal Pelotense - Pelotas/ RS: um estudo ancorado no pensamento de Paulo Freire.</i> 2011. 104 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2011.</p> <p>VASCONCELLOS, Cristiane Peres de. <i>Saberes escolares x saberes acadêmicos: proximidade ou distanciamento? O currículo da Licenciatura em Geografia da UFPel e os</i></p>

				<p>conteúdos programáticos da Disciplina de Geografia da SMED. 2011. 103 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2011.</p> <p>FARIA, Inajara. <i>A formação geográfica dos cursos de licenciatura em Pedagogia das Instituições de Ensino Superior Públicas do Estado do Rio Grande do Sul</i>. 2013. 116 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2013.</p> <p>ROQUÉ, Bianca Beatriz. <i>O uso de maquetes no processo de ensino-aprendizagem da Geografia: potencialidades, limites e possibilidades</i>. 2013. 133 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2013.</p>
45	UFSC	SC	<p>MENDONÇA, Sandra. <i>A Geografia e a formação de seus professores: o processo formativo dos professores para a educação básica</i>. 2013. 300 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.</p> <p>AZAMBUJA, Leonardo Dirceu de. <i>A Geografia do Brasil na educação básica</i>. 2010. 206 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.</p>	<p>BERTOLOTO, Juliana Cristina. <i>Horta escolar como projeto pedagógico na educação geográfica</i>. 2015. 82 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.</p> <p>MELLO, Maurício Dalpiaz. <i>Aprendizagem de Climatologia em Geografia no Ensino Médio fundamentada na teoria de Ausubel</i>. 2015. 119 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.</p> <p>SANTOS, Alan Fernandes dos. <i>A formação do professor de Geografia na UFSC: concepção sobre o processo formativo</i>. 2015. 144 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.</p> <p>ANDRADE, Léia de. <i>Gráficos táteis para ensinar geografia</i>. 2014. 122 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.</p> <p>DAHMER, Rosani Lúcia. <i>Ações pedagógicas e questões ambientais nas escolas de educação básica da rede pública estadual do município de Blumenau-SC</i>. 2014. 199 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis,</p>

2014.

ALENCAR, Roberta. A geodiversidade da ilha de Santa Catarina: explorando seu valor didático no 6º ano do Ensino Fundamental. 2013. 164 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

ANDRADE, Sarah. *A educação geográfica de estudantes surdos em uma escola polo da grande Florianópolis*. 2013. 111 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

CUSTÓDIO, Gabriela Alexandre. *O processo de elaboração de conceitos geográficos em alunos com deficiência visual*. 2013. 166 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

RIBEIRO, Roberto Souza. *Geografia e imagem: a foto-sequência como metodologia participativa no 9º ano do Ensino Fundamental de Geografia*. 2013. 129 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

AUDINO, Daniel Fagundes. *Objetos de aprendizagem hipermídia aplicado à cartografia escolar no sexto ano do ensino fundamental em geografia*. 2012. 153 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SIQUEIRA, Santiago Alves de. *A cidade, o urbano e a geografia escolar: reflexões a partir de práticas pedagógicas no ensino fundamental de Florianópolis/SC*. 2012. 197 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

CHAVES, Ana Paula Nunes. *Ensino de geografia e a cegueira: diagnóstico da inclusão escolar na Grande Florianópolis*. 2010. 158 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal

de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

DESIDERIO, Raphaela de Toledo. *O ambiental nos livros didáticos de geografia: uma leitura nos conteúdos de geografia do Brasil*. 2009. 173 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

KLEIN, Eloisa Barreto. *Formação sócio-espacial e a transição do feudalismo ao capitalismo no ensino de História e Geografia de nível fundamental*. 2009. 124 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MACIEL, Gisele Neves. *As interpretações sobre a industrialização na Região Sul do Brasil presentes nos livros didáticos de Geografia PNL D 2005/2007*. 2008. 161 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

VOGES, Magnun Souza. *Ambientes virtuais para o ensino-aprendizagem em Geografia*. 2009. 157 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

FAÉ, Maeli. *A contribuição do ensino de Geografia para a prática de educação ambiental nas 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental*. 2003. 172 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

JUNIOR, Luiz Martins. *O uso da oficina pedagógica no ensino de geografia numa perspectiva inclusiva*. 178. 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

MANCHUR, Josiane. *O lugar como locus de estudo na geografia: manifestações culturais ucranianas no município de Pitanga-PR e suas representações para o ensino geográfico*. f. 158. 2016.

				Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.
46	FUFSE	SE	-	-
47	UNICAMP	SP	LIMA, Suely Franco Siqueira de. <i>Proposta metodológica para a construção de atlas escolar digital e de jogo interativo na escola</i> . 2015. 177 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.	CARVALHO, Lucas Ferraz Frauches. <i>Licenciatura, bacharelado e geografia: resitir ou reexistir, eis a questão?</i> 2015. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. PEDRO, Gabriel Brasil de Carvalho. <i>Dilemas de professoras ao ensinarem Geografia: a permanência dos estudos sociais nos anos iniciais do Ensino Fundamental</i> . 2015. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. FREITAS, Anniele Sahah Ferreira de. <i>Formar professores Pesquisadores numa escola de bacharéis: a cultura do PIBD de Geografia da Unicamp</i> . 192. f. 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.
48	UNESP/SP	SP	-	-
49	UNESP/PP	SP	RODRIGUES, Aline de Lima. <i>Uma discussão sobre os conceitos de fronteira e território no Ensino Fundamental, Séries Iniciais, de Geografia</i> . 2015. 183 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Presidente Prudente, 2015. TORREZAN, Rosiane Morais. <i>Lugar e Comunidades no Jardim Morada do Sol e Parque Residencial Francisco Belo Galindo: análise a partir de uma estratégia de Educação de Jovens e Adultos</i> . 2014. 403 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Presidente Prudente, 2014. SOUZA, Francilane Eulália de. <i>As "geografias" das escolas no campo do município de Goiás: instrumento para valorização do território do camponês?</i> 2012. 380 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo,	ZANGALLI JÚNIOR, Paulo César. <i>Entre a ciência a mídia e a sala de aula: contribuições da Geografia para o discurso das mudanças climáticas globais</i> . 2013. 162 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Presidente Prudente, 2013. FERREIRA, Philipe Andrade. <i>Análise de materiais didáticos em Geografia com enfoque na Educação Ambiental Crítica: um estudo da questão ambiental nos PCN de Geografia, meio ambiente e caderno do professor de Geografia</i> . 2013. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Presidente Prudente, 2013. DELFINO, Antônia Ieda. <i>O espaço: representação, investigação e contextualização: uma análise dos PCNS de Geografia no Ensino Médio</i> . 2007. 156 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Presidente Prudente, 2007. BARBOSA, Túlio. <i>O conceito de</i>

			<p>Presidente Prudente, 2012.</p> <p>MOURA, Jeani Delgado Paschoal. <i>O professor de Geografia na contemporaneidade: complexidade, pluralismo, e desafios para sua formação</i>. 2010. 300 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Presidente Prudente, 2010.</p> <p>OLIVEIRA, Adriana Olivia Sposito Alves. <i>Contribuição teórico-metodológica para o ensino de Geomorfologia</i>. 2010. 299 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Presidente Prudente, 2010.</p> <p>RICHTER, Denis. <i>Raciocínio geográfico e mapas mentais: a leitura espacial do cotidiano por alunos do ensino médio</i>. 2010. 320 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Presidente Prudente, 2010.</p> <p>SOBREIRA, Antônio Elísio Garcia. <i>Pedagogia anarquista e ensino de Geografia: conquistando cotas de liberdade</i>. 2009. 358 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Presidente Prudente, 2009.</p> <p>SOBARZO, Liz Cristiane Dias. <i>Resíduos sólidos do conhecimento científico ao saber curricular: a releitura do tema em livros didáticos de Geografia</i>. 2008. 284 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Presidente Prudente, 2008.</p> <p>VIEIRA, Noêmia Ramos. <i>As questões das geografias do Ensino Superior e do Ensino Fundamental a partir da formação continuada do professor e das categorias lugar, paisagem, território e região: um estudo da Diretoria Regional de Ensino de Marília / SP</i>. 2007. 200 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Presidente Prudente, 2007.</p>	<p><i>natureza e análises dos livros didáticos de Geografia</i>. 2006. 316 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Presidente Prudente, 2006.</p> <p>JURCA, Janaína. <i>Classificações climáticas: variações temporo - espaciais e suas aplicações nos livros didáticos e como subsídio ao zoneamento agroclimático</i>. 2005. 100 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Presidente Prudente, 2005.</p> <p>PEREIRA, Carolina Machado Rocha Bush. <i>Política pública e avaliação no Brasil: uma interpretação da avaliação do livro didático de Geografia para o Ensino Fundamental</i>. 2004. 93 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Presidente Prudente, 2004.</p> <p>RICHTER, Denis. <i>Professor (a), para que serve este ponto aqui no mapa? A construção das noções espaciais e o ensino da Cartografia na Formação do (a) pedagogo (a)</i>. 2004. 154 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Presidente Prudente, 2004.</p> <p>BRAGA, Flávia Spinelli. <i>O site como recurso de apoio didático: o estudo do clima no Ensino Fundamental</i>. 2004. 72 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Presidente Prudente, 2004.</p> <p>SILVA, Juliano Ricciardi Floriano. <i>O espaço geográfico expresso nas histórias em quadrinhos: uma experiência com Chico Bento</i>. 2004. 108 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Presidente Prudente, 2004.</p> <p>SOBARZO, Liz Cristiane Dias. <i>Educação Ambiental, lugar e imaginário social: um repensar para o ensino da Geografia</i>. 2003. 135 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Presidente Prudente, 2003.</p> <p>PERETTI, Gláucia Aparecida</p>
--	--	--	---	--

			<p>FILETTI, Cláudia Regina Grégio D'arce. <i>Construção dos conhecimentos cartográficos por meio da participação ativa na elaboração de mapas</i> - proposta pedagógica desenvolvida em classe de 6ª série do Ensino Fundamental. 2005. (?) f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Presidente Prudente, 2005.</p> <p>FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. <i>A Cartografia no ensino de Geografia: a aprendizagem mediada</i>. 2001. 209 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Presidente Prudente, 2001.</p>	<p>Rosa Cintra. <i>Proposta de conscientização turística na EE18 de junho de Presidente Epitácio-SP: uma experiência de como trabalhar com o tema turismo nas escolas de Ensino Fundamental</i>. 2002. 121 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Presidente Prudente, 2002.</p> <p>ALMEIDA, Adriana Cristina de. <i>Meios de comunicação: des(in)formar o mundo na escola através de uma proposta pedagógica em Geografia</i>. 2002. 320 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Presidente Prudente, 2002.</p> <p>MOREIRA, Antônio Carlos. <i>A Educação Ambiental na escola: o que fazer? Um estudo com os professores de Geografia e alunos do Ensino Fundamental da escola pública de São Miguel do Oeste-SC</i>. 1999. 226 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Presidente Prudente, 1999.</p> <p>ROSA, Odelfa. <i>A Cartografia na escola rural – ações e proposições para 5ª série: um estudo de caso</i>. 1999. 165 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Presidente Prudente, 1999.</p> <p>ESTEVAM, Dionízia de Fátima. <i>A aula de Geografia: Realidade em três escolas de Presidente Prudente</i>. 1998. 155 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Presidente Prudente, 1998.</p> <p>KATUTA, Ângela Massumi. <i>Ensino de Geografia x mapas: em busca de uma reconciliação...</i> 1997. 488 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Presidente Prudente, 1997.</p> <p>GIL, Izabel Castanha. <i>O caminho se constrói (em busca da renovação do ensino de Geografia sobre a temática ambiental)</i>. 1995. 278 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Presidente Prudente, 1995.</p>
--	--	--	---	--

				<p>SILVA, Dora Martins Dias e. <i>Migrações internas no Brasil - da ficção à realidade</i>. Uma experiência de ensino. 1994. 239 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Presidente Prudente, 1994.</p> <p>SOUZA, José Gilberto de. <i>Cartografia e formação docente</i>. 1994. 204 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Presidente Prudente, 1994.</p> <p>PALOMO, Vanessa de Souza. <i>O currículo oficial da educação básica do estado de São Paulo: determinantes para o ensino da Geografia Ambiental</i>. f 125. 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Presidente Prudente, 2016.</p>
50	UNESP/PP – Mestrado Profissional	SP	-	-
51	UNESP/ RC	SP	<p>RUSSO, Iara Leme. <i>O vestibular da UNESP: sobre acesso à educação superior e o currículo de Geografia na educação básica (2006-2012)</i>. 2015. 230 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro, 2015.</p> <p>SHIMIZU, Rita de Cassia Gromoni. <i>Leitura curricular da formação de professores de Geografia: Brasil, Espanha e Portugal</i>. 2015. 183 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro, 2015.</p> <p>FARIA, Maria do Carmo Carvalho. <i>A pesquisa participante na elaboração de Atlas Municipal Escolar: a experiência do Atlas de Apucarana – PR</i>. 2015. 110 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro, 2015.</p> <p>CANTO, Tânia Seneme do. <i>Práticas de mapeamento com as tecnologias digitais: para pensar a educação cartográfica na</i></p>	<p>SANTOS, Heleno Ferreira dos. <i>A degradação ambiental do córrego Ribeirão Preto: uma proposta metodológica para o ensino de geografia no ensino médio</i>. 2014. 207 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro, 2014.</p> <p>LIMA, Alexander da Silva. <i>Atlas escolar de Sumaré (SP): os saberes produzidos nas práticas pedagógicas cotidianas de uma professora do 4º ano do Ensino Fundamental</i>. 2013. 230 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro, 2013.</p> <p>OLIVEIRA, Cibele Marto de. <i>Trabalho de campo como contribuição para a disciplina Geografia no Ensino Fundamental: uma leitura em documentos oficiais</i>. 2013. 125 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro, 2013.</p> <p>ZUCHERATO, Bruno. <i>Contribuições metodológicas para o ensino de Geografia: proposta de modelo cartográfico</i></p>

			<p>contemporaneidade. 2014. 116 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro, 2014.</p> <p>CABRAL, Márcia Pereira. <i>A formação inicial do professor de Geografia e Cartografia escolar: práticas reflexivas</i>. 2013. 280 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro, 2013.</p> <p>SILVA, Arcênio Meneses da. <i>Esporte orientação e formação de professores de Geografia: uma experiência com Cartografia escolar</i>. 2013. 210 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro, 2013.</p> <p>CAMARGO, Paulo Estêvão Bueno de. <i>No compartilhar das palavras: experiências de um professor de Geografia</i>. 2012. 208 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro, 2012.</p> <p>LAUBSTEIN, Geórgia Stefânia Picelli. <i>História do ensino de Geografia como campo de investigação: contribuições de Lívia de Oliveira</i>. 2012. 241 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro, 2012.</p> <p>SOARES, Wilson José. <i>Trajatórias, formação e docência de professores de Geografia em Rondonópolis – MT: uma reflexão a partir de suas memórias no período de 1930 aos anos 2000</i>. 2012. 257 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro, 2012.</p> <p>BOLIGIAN, Levon. <i>Livros didáticos e programas oficiais contribuições para a História da Cartografia no contexto da Geografia escolar do Brasil</i>. 2010. 221 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro, 2010.</p>	<p>com múltiplas representações. 2012. 149 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro, 2012.</p> <p>JULIAS Z., Paula Cristiane Strina. <i>Tempo, espaço, corpo na representação espacial: contribuições para a educação infantil</i>. 2012. 180 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro, 2012.</p> <p>FRANCISCO, Débora Lopes. <i>O desenho e a trilha interpretativa como instrumentos de percepção e interpretação da paisagem urbana no ensino de Geografia</i>. 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro, 2011.</p> <p>SOUZA, Thiago Tavares de. <i>História da Geografia Escolar: um estudo da cultura escolar através da narrativa de uma professora</i>. 2011. 139 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro, 2011.</p> <p>RIBEIRO FILHO, Francisco Gomes. <i>O ensino de Geografia no trabalho dos professores e dos alunos dos cursos técnicos integrados ao nível médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI)</i>. 2010. 201 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro, 2010.</p> <p>SANTOS, Laudénides Pontes dos. <i>O estudo do lugar no ensino de Geografia: os espaços cotidianos na Geografia Escolar</i>. 2010. 158 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro, 2010.</p> <p>CAMARGO, Paulo Estêvão Bueno de. <i>Aqui, ali e acolá: caminhos e experiências do ensino do lugar em práticas docentes</i>. 2008. 121 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro, 2008.</p> <p>LAUBSTEIN, Geórgia Stefânia</p>
--	--	--	---	--

			<p>FONSECA, Raquel Alves. <i>Uso do Google Mapas como recurso didático para mapeamento do espaço local por crianças do Ensino Fundamental da cidade Ouro Fino/MG</i>. 2010. 163 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro, 2010.</p> <p>SCHERMA, Elka Paccelli. <i>Corrida de orientação: uma proposta metodológica para o ensino da Geografia e da Cartografia</i>. 2010. 201 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro, 2010.</p> <p>BONINI, André Marciel. <i>Ensino de Geografia – utilização de recursos computacionais (Google Earth) no Ensino Médio</i>. 2009. 185 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro, 2009.</p> <p>AGUIAR, Lígia Maria Brochado de. <i>A cumplicidade entre a oralidade e a visualidade: lendo o mundo através dos mapas</i>. 2006. 189 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro, 2006.</p> <p>MIRANDA, Sérgio Luiz. <i>O lugar do desenho e o desenho do lugar no ensino de Geografia: contribuição para uma Geografia Escolar crítica</i>. 2005. 162 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro, 2005.</p> <p>CAZETTA, Valéria. <i>Práticas educativas, processos de mapeamento e fotografias aéreas verticais: passagens e constituição de saberes</i>. 2005. 164 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro, 2005.</p> <p>MELO, Ismail Barra Nova de. <i>Proposição de uma cartografia escolar no Ensino Superior</i>. 2007. 157 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro, 2007.</p>	<p>Picelli. <i>História da disciplina Geografia – contribuições da memória de uma educadora</i>. 2008. 233 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro, 2008.</p> <p>LOCALI, Rafaela. <i>Práticas docentes sobre ensino do lugar e cartografia escolar no contexto de uma pesquisa colaborativa: processos de uma construção</i>. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro, 2008.</p> <p>SANTOS, Giovana Aparecida dos. <i>Desafios no processo ensino-aprendizagem do lugar nas séries iniciais do Ensino Fundamental: possibilidades para a formação da cidadania</i>. 2006. 104 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro, 2006.</p> <p>FALCONI, Simone. <i>Produção de material didático para o ensino de solos</i>. 2004. 115 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro, 2004.</p> <p>BOLIGIAN, Levon. <i>A transposição didática do conceito de território no ensino de Geografia</i>. 2003. 148 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro, 2003.</p> <p>VIERO, Lia Margot Dornelles. <i>A elaboração de um atlas escolar municipal como contribuição para o ensino de Geografia – Santa Maria (RS)</i>. 2002. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro, 2002.</p> <p>CAZETTA, Valéria. <i>A aprendizagem escolar do conceito de uso do território por meio de croquis e fotografias aéreas verticais</i>. 2002. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro, 2002.</p> <p>PAVANI, Marcos Roberto. <i>A Geografia e o trabalho em sala de aula: o real e o necessário</i>. 1997. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro, 1997.</p> <p>FASSEIRA, Mônica Yohana.</p>
--	--	--	---	---

			<p>GONÇALVES, Amanda Regina. <i>Os espaços-tempos cotidianos na Geografia escolar: do currículo oficial e do currículo praticado</i>. 2006. 204 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro, 2006.</p> <p>AGUIAR, Valéria Trevizani Burla de. <i>Atlas geográfico escolar</i>. 1996. (?) f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro, 1996.</p>	<p><i>Cartografia escolar na educação infantil: descobrindo o mundo à sua volta</i>. f 101. 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro, 2016.</p> <p>FLORENTINO, Raiane. <i>O uso de jogos didáticos em sala de aula: reflexões sobre e mediação do ensino da Cartografia Temática na disciplina de geografia no ensino fundamental II</i>. f 138. 2016 Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro, 2016.</p> <p>FIALHO, Gustavo Victor Moreia. <i>Currículo de papel: A cartografia no contexto do CBC de Geografia de Minas Gerais</i>. f 158, 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro, 2016.</p>
52	USP/Geografia Física	SP	<p>SIMIELLI, Maria Elena Ramos. <i>O mapa como meio de comunicação: implicações no ensino da Geografia do Primeiro Grau</i>. 1987. (?) f. Tese (Doutorado em Geografia Física) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.</p> <p>CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. <i>Noção de espaço e representação cartográfica: ensino de Geografia nas séries iniciais</i>. 1996. (?) f. Tese (Doutorado em Geografia Física) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.</p> <p>CALLAI, Helena Copetti. <i>Geografia: um certo espaço, uma certa aprendizagem</i>. 1996. (?) f. Tese (Doutorado em Geografia Física) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.</p> <p>ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. <i>A política do conhecimento oficial e a nova geografia dos (as) professores (as) para as escolas brasileiras</i>. (O ensino</p>	<p>ARCHELA, Rosely Sampaio. <i>Mapa - instrumento de comunicação e pesquisa: análise de representações gráficas no curso de magistério em Londrina-PR</i>. 1993. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia Física) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1993.</p> <p>NOGUEIRA, Amélia Regina Batista. <i>Mapa mental: recurso didático no ensino de Geografia no Primeiro Grau</i>. 1994. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia Física) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.</p> <p>TOMITA, Luzia Mitiko Saito. <i>Paisagem e ensino: estudo geográfico aplicado à bacia hidrográfica do rio Apucarantina-PR</i>. 1995. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia Física) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.</p> <p>RAMIRES, Regina Rizzo. <i>Cartografia e cognição: aspectos da aprendizagem do mapa no início do processo de escolarização</i>. 1996. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia Física) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.</p>

			<p>de geografia segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais). 2001. 320 f. Tese (Doutorado em Geografia Física) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.</p> <p>CACETE, Núria Hanglei. <i>A formação do professor para a escola secundária e sua localização institucional: da Faculdade de Filosofia ao Instituto Superior de Educação, a referência da formação do professor de Geografia</i>. 2003. (?) f. Tese (Doutorado em Geografia Física) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.</p> <p>GIRARDI, Gisele. <i>Cartografia geográfica: considerações críticas e proposta para ressignificação das práticas cartográficas na formação do profissional em geografia</i>. 2003. (?) f. Tese (Doutorado em Geografia Física) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.</p> <p>SCABELL, Andrea Lourdes Monteiro. <i>Carlos Miguel Delgado de Carvalho – a iconografia como recurso didático. Um estudo de caso - Geografia do Brasil (1913) e Geografia física e humana (1943)</i>. 2004. (?) f. Tese (Doutorado em Geografia Física) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.</p> <p>KATUTA, Ângela Massumi. <i>O estrangeiro no mundo da geografia</i>. 2005. 260 f. Tese (Doutorado em Geografia Física) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.</p> <p>SOBREIRA, Paulo Henrique Azevedo. <i>Cosmografia geográfica: a astronomia no ensino de geografia</i>. 2006. 239 f. Tese (Doutorado em Geografia Física) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas,</p>	<p>ASSIS NETO, Francisco. <i>Questão ambiental nos livros didáticos de Geografia do Segundo Grau</i>. 1996. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia Física) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.</p> <p>SANSOLO, Davis Gruber. <i>A importância do trabalho de campo no ensino de geografia e educação ambiental</i>. 1996. 289 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Física) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.</p> <p>LOURENÇO, Claudinei. <i>A natureza no ensino de Geografia de Primeiro e Segundo Graus: perguntas ao passado</i>. 1996. 225 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Física) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.</p> <p>BONFIM, Berenice Bley Ribeiro. <i>Uma proposta metodológica para o ensino da climatologia no primeiro grau</i>. 1997. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia Física) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.</p> <p>ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. <i>Cotidiano: sala de aula e televisão</i>. 1998. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia Física) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.</p> <p>DIAS, Luciana Fava. <i>O Croqui Cartográfico no Ensino da Geografia: Ensaio Metodológico</i>. 2001. 114 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Física) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.</p> <p>MORONE, Rosemeire. <i>O uso de croquis cartográficos no ensino médio</i>. 2002. 169 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Física) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.</p>
--	--	--	---	--

			<p>Universidade de São Paulo, São Paulo,2006.</p> <p>NOBREGA, Maria Luiza Sardinha de. <i>Geografia e educação infantil: os croquis de localização - um estudo de caso</i>. 2007. 188 f. Tese (Doutorado em Geografia Física) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.</p> <p>MYANAKI, Jacqueline. <i>Geografia e Arte no ensino fundamental: reflexões teóricas e procedimentos metodológicos para uma leitura da paisagem geográfica e da pintura abstrata</i>. 2008. 226 f. Tese (Doutorado em Geografia Física) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo,2008.</p> <p>SENA, Carla Cristina Reinaldo Gimenes de. <i>Cartografia tátil no ensino de geografia: uma proposta metodológica de desenvolvimento e associação de recursos didáticos adaptados a pessoas com deficiência visual</i>. 2009. (?) f. Tese (Doutorado Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.</p> <p>TOMITA, Luzia Mitiko Saito. <i>Ensino de geografia: aprendizagem significativa por meio de mapas conceituais</i>. 2009. 181 f. Tese (Doutorado em Geografia Física) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.</p> <p>FERNANDES, Maria Lúcia Bueno. <i>A prática educativa e o estudo do meio: o Amapá como estudo de caso na construção do conceito de sustentabilidade</i>. 2009. 253 f. Tese (Doutorado em Geografia Física) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.</p> <p>NASCIMENTO, Lisângela</p>	<p>SOBREIRA, Paulo Henrique Azevedo. <i>Astronomia no ensino de Geografia - análise crítica nos livros didáticos de Geografia</i>. 2002. 275 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Física) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo,2002.</p> <p>SENA, Carla Cristina Reinaldo Gimenes de. <i>O estudo do meio como instrumento de ensino de Geografia:desvendando o Pico do Jaraguá para deficientes visuais</i>. 2002. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia Física) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.</p> <p>MASTRANGELO, Ana Maria. <i>A construção coletiva do croqui geográfico em sala de aula</i>. 2002. 367 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Física) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.</p> <p>MYANAKI, Jacqueline. <i>A paisagem no ensino de geografia: Uma estratégia didática a partir da arte</i>.2003. 149 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Física) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.</p> <p>TARGINO, Tânia Maria Ferreira. <i>Aquisição de conceitos cartográficos a partir do trabalho com o atlas escolar da cidade do Rio de Janeiro</i>. 2006. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia Física) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.</p> <p>NASCIMENTO, Kati do. <i>Identidade e territorialidade: os quilombos e a educação escolar no Vale do Ribeira</i>. 2006. 156 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Física) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.</p> <p>SANTOS, Silvani Rosa dos. <i>O ensino de geografia na pedagogia Waldorf</i>. 2008. 107 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Física) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade</p>
--	--	--	---	---

			<p>Kati do. <i>O lugar do Lugar no ensino de Geografia: um estudo em escolas públicas do Vale do Ribeira-SP</i>. 2012. 265 f. Tese (Doutorado em Geografia Física) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.</p> <p>SACRAMENTO, Ana Cláudia Ramos. <i>A consciência e a mediação: um estudo sobre as didáticas contemporâneas dos professores de geografia da rede pública de São Paulo e do Rio de Janeiro</i>. 2012. 325 f. Tese (Doutorado em Geografia Física) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.</p> <p>FONSÊCA, Alexandre Vitor de Lima. <i>Uma jornada geográfica litorânea como proposta metodológica para ensinar e aprender geografia na escola: uma experiência em São José de Ribamar/MA</i>. 2013. 213 f. Tese (Doutorado em Geografia Física) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013,</p> <p>SOUZA, José Camilo Ramos de. <i>A geografia nas escolas das comunidades ribeirinhas de Parintins: entre o currículo, o cotidiano e os saberes tradicionais</i>. 2013. 245 f. Tese (Doutorado em Geografia Física) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013</p>	<p>de São Paulo, São Paulo, 2008.</p> <p>CARMO, Waldirene Ribeiro do. <i>Cartografia tátil escolar: experiências com a construção de materiais didáticos e com a formação continuada de professores</i>. 2010. 195 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Física) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.</p> <p>BITTENCOURT, Aline Alves. <i>A linguagem cartográfica e a mediação da aprendizagem pelo processo de desenvolvimento de materiais didáticos táteis: experiências com professores em formação contínua</i>. 2010. 170 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Física) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.</p> <p>ORTEGA, Thiago Fernandes. <i>O ensino de cartografia e o desenvolvimento de competências de aprendizagem: uma contribuição para a formação de professor de geografia do ensino fundamental II</i>. 2011. 154 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Física) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.</p> <p>LÔBO, Raimunda Nonata Bentes. <i>O uso da cartografia digital como ferramenta didática na disciplina Geografia no ensino médio</i>. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Física) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.</p> <p>JORDÃO, Barbara Gomes Flaire. <i>Cartografia tátil na educação básica: os cadernos de geografia e a inclusão de estudantes com deficiência visual na rede estadual de São Paulo</i>. 2015. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia Física) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.</p>
53	USP/Geografia Humana	SP	<p>AZEVEDO, Aroldo Edgard de. <i>Geografia - Ensino e Pedagogia</i>. 1942. (?) f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São</p>	<p>AZEVEDO, Aroldo Edgard de. <i>Geografia - Ensino e Pedagogia</i>. 1942. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São</p>

			<p>Paulo, São Paulo, 1942.</p> <p>CAMPOS, Antônio Pedro de Souza. <i>Contribuição da Geografia ao planejamento educacional</i>. 1972. (?) f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1972.</p> <p>CAVALCANTI, Lana de Souza. <i>Construção de conceitos geográficos no ensino</i> - uma análise de conhecimentos geográficos em alunos de quinta e sexta séries do ensino fundamental. 1996. (?) f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.</p> <p>KIMURA, Shoko. <i>Geografia da escola e lugar: violência, tensão e conflito</i>. 1998. (?) f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.</p> <p>POLONI, Delacir Aparecida Ramos. <i>A Política Educacional no Brasil e o Ensino de Geografia: Caminhos e Descaminhos</i>. 1998. (?) f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.</p> <p>DINIZ, Maria do Socorro. <i>Professor de Geografia pede passagem: alguns desafios no início da carreira</i>. 1999. (?) f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.</p> <p>LIMA, Maria das Graças de. <i>A Didática do Professor de Geografia</i>. Caso da Cidade de São Paulo. 2001. 207 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de</p>	<p>Paulo, São Paulo, 1942.</p> <p>CAMPOS, Antônio Pedro de Souza. <i>Contribuição da Geografia ao planejamento educacional</i>. 1972. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1972.</p> <p>VLACH, Vânia Rubia Farias. <i>Propósito do ensino de Geografia: em questão, o nacionalismo patriótico</i>. 1988. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.</p> <p>RIBEIRO, Luiz Antônio de Moraes. <i>Estudo da população nos livros didáticos de Geografia para quinta série do primeiro grau</i>. 1988. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.</p> <p>PEREIRA, Diamantino Alves Corrêa. <i>Origens e consolidação da tradição didática na Geografia escolar brasileira</i>. 1990. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.</p> <p>FERNANDES, Margarida de Oliveira Almeida. <i>A formação acadêmica e a prática pedagógica do professor de Geografia do primeiro e segundo graus de Londrina - PR</i>. 1992. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.</p> <p>RUA, João. <i>Em busca da autonomia e da construção do conhecimento: o professor de Geografia e o livro didático</i>. 1992. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.</p> <p>CACETE, Núria Hanglei. <i>Licenciatura em Geografia na faculdade privada: o exemplo da</i></p>
--	--	--	--	--

		<p>São Paulo, São Paulo, 2001.</p> <p>MACHADO, Mônica Sampaio. <i>A geografia universitária carioca e o campo científico-disciplinar da geografia brasileira</i>. 2001. (?) f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.</p> <p>KAERCHER, Nestor André. <i>A geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da geografia crítica</i>. 2004. 363 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.</p> <p>COUTO, Marcos Antônio Campos. <i>Construção dos conceitos científicos e escolares: caminhos para a organização da educação geográfica</i>. 2005. (?) f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.</p> <p>OLIVEIRA, César Alvarez Campos de. <i>Geografia e ensino no Brasil e em Cuba: um estudo histórico-geográfico comparado</i>. 2007. 266 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.</p> <p>SENE, José Eustáquio de. <i>As reformas educacionais após a abertura política no Brasil e na Espanha: uma análise crítica do Ensino Médio e da Geografia</i>. 2009. 352 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.</p> <p>LOPES, Claudivan Sanches. <i>O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o</i></p>	<p>Faculdade Teresa Martin. 1993. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.</p> <p>ROCKENBACH, Denise. <i>A Geografia Urbana no livro didático</i>. 1993. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.</p> <p>OLIVEIRA, Christian Dennys Monteiro de. <i>Qual o sentido de ensinar Geografia? Um estudo do fenômeno geográfico para a formação da especialidade</i>. 1993. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.</p> <p>BASTOS, Ana Regina Vasconcelos Ribeiro. <i>A Geografia e os romances nordestinos das décadas de 1930 e 1940: uma contribuição ao ensino</i>. 1993. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.</p> <p>LIMA, Salete Teixeira de. <i>O processo de capacitação docente e o ensino de Geografia: angústias e reflexões</i>. 1994. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.</p> <p>TURRA, Juleusa Maria Theodoro. <i>Água para que te quero: anotações sobre ensino de Geografia, a água e o meio ambiente em Campinas</i>. 1994. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.</p> <p>BISCHOF, Benilde Sofia. <i>O bairro Itamarati como espaço geográfico social produzido pela sociedade: uma experiência de ensino com 5ª Série do 1º Grau</i>; Londrina, PR. 1994. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências</p>
--	--	--	---

			<p>desenvolvimento da profissionalidade. 2010. 258 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.</p> <p>SANTANA FILHO, Manoel Martins de. <i>A educação geográfica escolar: conteúdos e referências docentes</i>. 2010. 420 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.</p> <p>SILVA, Gilcileide Rodrigues da. <i>O ensino de geografia na educação básica: os desafios do fazer geográfico no mundo contemporâneo</i>. 2010. 220 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.</p> <p>MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. <i>O ensino das temáticas físico-naturais na geografia escolar</i>. 2011. 309 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.</p> <p>PEREIRA, Sandra de Castro. <i>A Proposta Curricular do estado de São Paulo e a sala de aula como espaço de transformação social</i>. 2011. 197 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.</p> <p>SOARES, Marcos de Oliveira. <i>O novo paradigma produtivo e os parâmetros curriculares nacionais de Geografia</i>. 2011. 185 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.</p> <p>CUNHA, Aldeneia Soares da.</p>	<p>Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.</p> <p>PICCOLI, Lúcia de Fátima Barbosa Marques. <i>Construindo Geografia na quinta série do primeiro grau: o pedagógico, o lúdico e o teórico-metodológico na sala de aula - uma experiência</i>. 1996. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.</p> <p>MENDONÇA, Sandra. <i>Contribuição do Ensino de Geografia para a Construção da Autonomia e do Conhecimento na Escola de 1.º e 2.º Graus</i>. 1997. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.</p> <p>GUIMARÃES, Iara Vieira. <i>Televisão e Ensino de Geografia: Sujeitos, Imagens e Práticas</i>. 1998. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.</p> <p>CARDOSO, Maria Eduarda Garcia. <i>O Conceito de Paisagem no Livro Didático e suas Implicações para o Ensino de Geografia</i>. 1998. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.</p> <p>KOBAYASHI, Mércia Mitsuko Suzuki. <i>Uma contribuição para o ensino de Geografia: estudo dos últimos programas curriculares de 1º grau para o Estado de São Paulo</i>. 2001. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.</p> <p>HESS, Elizabeth de Souza Machado. <i>Na Busca de Uma Metodologia da Cartografia Temática para o Trabalho com Mapas em Geografia</i>. 2001. 213 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.</p>
--	--	--	---	---

			<p><i>Geografia e Educação: implicações do gênero no exercício da docência e na construção do espaço das escolas públicas estaduais de Manaus/AM.</i> 2012. 272 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.</p> <p>FERRACINI, Rosemberg Aparecido Lopes. <i>A África e suas representações no(s) livro(s) escolar(es) de Geografia no Brasil - 1890-2003.</i> 2012. 229 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.</p> <p>HESS, Elizabeth de Souza Machado. <i>Uma proposta metodológica para a elaboração de Atlas Escolares para os anos iniciais do Ensino Fundamental: o exemplo do município de Sorocaba – SP.</i> 2012. 225 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.</p> <p>AGUIAR, Waldiney Gomes de. <i>O processo de aprendizagem da cartografia escolar por meio da situação didática.</i> 2013. 303 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.</p> <p>FIORI, Vivian. <i>As condições dos cursos de Geografia no Brasil: uma análise territorial e de situação.</i> 2013. 360 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.</p> <p>GIROTTI, Eduardo Donizeti. <i>Entre a escola e a universidade: o produtivismo-aplicacionismo na formação de professores</i></p>	<p>SANTOS, Clézio dos. <i>A cartografia temática no ensino médio de Geografia: a relevância da representação gráfica do relevo.</i> 2002. 196 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.</p> <p>BIONDI, Maria Inez Moura Fazzini. <i>O desenvolvimento da representação do espaço e o ensino de geografia: um estudo de caso na escola pública de Itupeva.</i> 2002. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.</p> <p>COSTA, Fabio Luiz Lettieri da. <i>A internet como recurso no ensino da cartografia.</i> Uma experiência com professores do ensino fundamental em escolas da cidade de São Paulo. 2003. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.</p> <p>ROMANO, Sônia Maria Munhões. <i>A formação docente e a construção do conceito cartográfico.</i> 2004. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.</p> <p>SILVA, Luciana Gonçalves da. <i>Direita... Esquerda... à direita de... à esquerda de... As habilidades cognitivas de descentração, conservação e reversibilidade do pensamento e sua importância na construção das noções geocartográficas de lateralidade e localização espacial.</i> 2004. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.</p> <p>MORAES, Jerusa Vilhena de. <i>A construção do conceito de espaço geográfico por meio do uso de documentos.</i> 2004. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade</p>
--	--	--	--	---

			<p>em geografia. 2013. 246 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.</p> <p>RIBEIRO, Emerson. <i>Processos criativos em Geografia: metodologia e avaliação para a sala de aula em instalações geográficas</i>. 2013. 212 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.</p> <p>ANDRADE, Umbelino Oliveira de. <i>Escala cartográfica linear: estratégias de ensino-aprendizagem junto aos estudantes do IGDEMA/UFAL</i>. 2015. 244 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.</p> <p>VIEIRA, Eliane Ferreira Campos. <i>A cartografia no processo de formação acadêmica do professor de geografia</i>. 2015. 235 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.</p>	<p>de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.</p> <p>GUERRERO, Ana Lúcia de Araújo. <i>A aprendizagem docente de conceitos elementares da geografia física e da cartografia de base: um estudo de caso na região do Campo Limpo – SP</i>. 2004. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.</p> <p>AGUIAR, Waldiney Gomes de. <i>O ensino da cartografia nas séries iniciais do ensino fundamental: um estudo sobre metodologia e conteúdos na prática docente</i>. 2005. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.</p> <p>PALADIM JÚNIOR, Heitor Antônio. <i>Insurreição dos saberes territorialização e espacialização do MST: um estudo de caso da Escola Agrícola 25 de Maio, Fraiburgo/SC. O ensino de geografia em questão</i>. 2005. 278 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.</p> <p>DELGADO, Felizardo. <i>Telemática no ensino de Geografia: uso da Web como ferramenta interdisciplinar e de percepção ambiental de estudantes do ensino supletivo do município de Cubatão</i>. 2005. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.</p> <p>SOUZA, Vívian Christine Martins de. <i>A didática no processo de alfabetização de jovens e adultos: uma leitura do cotidiano a partir da geografia e de textos literários</i>. 2006. 170 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.</p> <p>GIUSTI, Marcos Nicol. <i>O mapa no estudo do ambiente: uma</i></p>
--	--	--	--	---

				<p>proposta didática. 2006. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.</p> <p>PAULO, Sérgio de Moraes. <i>O ensino de geografia e suas representações sociais numa área de interesses ambientais: o caso de Iguape</i>. 2007. 180 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.</p> <p>SEFERIAN, Ana Paula Gomes. <i>Metodologia e aprendizagem: um caminho para a educação geográfica</i>. 2008. 193 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.</p> <p>GARCIA, Floripes Piné. <i>Conhecer e resgatar os valores de um lugar de sua vivência: o bairro</i>. 2008. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.</p> <p>DIAS, Wagner da Silva. <i>A idéia de América Latina nos livros didáticos de geografia</i>. 2009. 129 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.</p> <p>FERREIRA, Washington Aldy. <i>O currículo de geografia: uma análise do documento de reorientação curricular da SEE-RJ</i>. 2009. 153 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.</p> <p>MANTOVANI, Kátia Paulilo. <i>O Programa nacional do livro didático - PNL D</i>. Impactos na qualidade do ensino público. 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.</p>
--	--	--	--	--

			<p>BONASSI, Edna Celeste Vieira. <i>Globalização na escola, para além de um conteúdo</i>. 2010. 182 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.</p> <p>KOBAYASHI, Márcia Yoko. <i>As enchentes do rio Aricanduva (MSP) e a construção de conhecimentos no ensino de Geografia</i>. 2010. 115 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.</p> <p>ENGEL, Amália Souza. <i>As contradições do campo e as práticas educativas em duas escolas rurais de Monte Alegre de Minas</i>. 2011. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.</p> <p>BRITO, Margarida Liliane de Sá. <i>Processo de escolarização de jovens e adultos em áreas de assentamentos de Reforma Agrária na Amazônia na perspectiva do lugar: uma abordagem geográfica</i>. 2011. 100 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.</p> <p>ROSSI, Murilo. <i>A nova proposta curricular do ensino de geografia na rede estadual de São Paulo: um estudo</i>. 2011. 206 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.</p> <p>FURIM, Adenezile de Fátima Reis. <i>O ensino de Geografia Física no Ensino Médio: qual seu lugar?</i> 2012. 172 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.</p> <p>SILVA, Edjailson Bezerra da. <i>As reformas educacionais do Estado de São Paulo, 2008: repercussões</i></p>
--	--	--	---

				<p>na formação do aluno e do professor de geografia. 2012. 144 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.</p> <p>SIMIÃO, Helaine Cordeiro Rodrigues. <i>Cartografia e ensino de geografia: uma breve discussão teórico-metodológica</i>. 2011. 134 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.</p> <p>SILVA, Maria Ediney Ferreira da. <i>O Nordeste nos livros didáticos de geografia de 1905-1950</i>. 2012. 172 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.</p> <p>LABRA, Verónica Andrea Salgado. <i>Na busca de uma prática pedagógica crítica para o ensino de geografia</i>. 2012. 221 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.</p>
54	UFT	TO		<p>CARMO, Débora Freitas do. <i>A representação social do conceito de lugar nas turmas do 6º ano do ensino fundamental e dos professores de geografia da rede municipal de ensino de Palmas (TO)</i>. 2015. (?) f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, 2015.</p>
55	UFU (Ituiutaba)	MG	-	<p>Souza, Renata Vieira. <i>Educação ambiental: concepções e práticas de professores de escolas públicas de Ituiutaba MG</i>. f(?) 2017. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Federal de Uberlândia Campus do Pontal. 2017</p>
56	UNIMONTES	MG	-	-
57	UFRRJ	RJ	-	-
58	UFSJ – São João Del Rei	MG	-	<p>SILVA, Patrícia Assis da. <i>O estudo organizacional e representação espacial de alunos cego para o ensino de conceitos cartográficos</i>. f(?). 2017. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Federal de São João Del Rei. 2017.</p> <p>PEREIRA, Barbosa Milla. <i>Alfabetização e letramento cartográfico: A representação do</i></p>

				<i>espaço geográfico pela Criança. f (?) 2017. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Federal de São João Del Rei. 2017.</i>
59	UNEMAT	MT	-	-
60	UEMA	MA	-	-
61	UFAL	M	-	-
62	UFRN - Caicó	RN	-	<p>SILVA, Izabel Cristina. <i>O livro paradidático: uma porta de abertura para o Ensino de Geografia.</i> f (?) 2017. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2017.</p> <p>BRAGELONE, Jane Cláudia Cabral. <i>Geografia Escolar: práticas de ensino de conceitos, procedimentos e atitudes.</i> f (?) 2017. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2017.</p> <p>SANTOS, Desidério Garcia. <i>Produção do livro paradidático “Grandes reservatórios do seridó Potiguar.f(?) 2017. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2017.</i></p> <p>ARAÚJO, Francisco Clésio Medeiros Dantas de. <i>Produção do livro paradidático “uma pitada de sal no ensino de Geografia”</i> f (?) 2017. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2017.</p> <p>MEDEIROS, Adynamor Lucena de. <i>A geografia nos anos finais do ensino fundamental na promoção da educação ambiental.</i> f (?)2017.Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2017.</p> <p>MEDEIROS, João Paulo Lucena de. <i>A linguagem audiovisual como metodologia para o ensino da geografia escolar: o cotidiano urbano pelas lentes dos alunos.</i> f (?)2017Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2017</p> <p>ARAÚJO, Carlos Educação. <i>O tema da energia eólica na Geografia escolar: A Construção de um livro Paradidático.</i> f (?)2017 Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2017.</p> <p>REIS, Luciano da Silva. <i>A produção videográfica como metodologia para</i></p>

				<p><i>o ensino de Geografia: Abordando o Conceito de lugar.</i> f (?)2017 Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2017.</p> <p>ARAÚJO, Elisabeth Cristina Dantas. <i>A construção do jogo “explorando a paisagem”:</i> contribuições para o ensino de Geografia. f (?)2017 Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2017.</p> <p>JUNIOR, Roberto José de Oliveira. <i>O exame nacional do ensino médio (ENEM) e suas repercussões na avaliação da aprendizagem de Geografia.</i> f (?)2017 Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2017.</p>
--	--	--	--	--

Fonte: Núcleo de Estudos sobre Currículo, Ensino e Formação de Professores de Geografia. (NUCEF)

Org.: VERÍSSIMO, 2017.

O quadro apresenta dados pertinentes para o desenvolvimento de nosso estudo, observando-se que nas instituições reconhecidas e recomendada pela Capes existe um número significativo de pesquisas realizadas nos programas de Pós-graduação em nível de mestrado e doutorado. Por meio desse levantamento, identificou-se um total de 62 instituições de Ensino Superior espalhadas pelo Brasil. Isso mostra a abrangência e a importância da Pós-graduação no país.

Por meio das informações constantes no quadro, foi possível identificar o número de pesquisas que já foram concluídas nos programas desde a criação do PIBID até no ano de 2017. Tem-se um total de 597 pesquisas realizadas com a temática ensino de Geografia, sendo 474 em nível de mestrado e 123 de doutorado. São números expressivos que mostram predominância maior em pesquisas de mestrado, pois, nos dias atuais, há mais programas de mestrado em relação aos de doutorado, além do fato dos estudos em nível de mestrado arrolarem no período de dois anos, ao contrário daqueles desenvolvidos no âmbito do doutorado, cujo período é de quatro anos.

Dos dados analisados, verificou-se que os 62 programas pesquisados, somente 15 não apresentaram dados. Em alguns casos, por não terem uma linha de pesquisas específica, em outros, por falta de dados que não estavam presentes nos sites dos programas e nas demais plataformas de registro de dados.

Tratando-se da Universidade Federal de Goiás e suas regionais, constata-se ser uma instituição de referência em pesquisas no ramo do Ensino de Geografia, no Estado e em toda a região Centro-Oeste, tendo grupos de estudos que têm trabalhado sobre a importância do ensino de Geografia como temática de pesquisa. Os grupos são o Núcleo de Pesquisa sobre Currículo, Ensino e Formação de Professores de Geografia (NUCEF), o Grupo de Estudos de Vigotski (GEV) e o Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (NEPEG). No cenário educacional, este último é de grande expressão, sendo liderado pela pesquisadora Lana de Souza Cavalcanti, considerada uma das maiores referências nacionais em pesquisas na área do Ensino de Geografia no período contemporâneo, com inúmeros trabalhos e livros publicados.

A Universidade Federal de Goiás atua em quatro regionais, sendo elas a Regional Goiânia, onde está localizado o IESA – Instituto de Estudos Socioambientais - , a Regional Jataí, onde está situada a Unidade Acadêmica Especial de Estudos Geográficos UFG/CAC. Tem-se também a Regional Catalão, com o Departamento de Geografia e, por fim, a Regional Cidade de Goiás, sendo a única a não contar com programa de Pós-graduação em Geografia.

Ao todo, foram levantadas 49 dissertações de mestrado entre os três campi e dez teses defendidas até 31/12/2017 na área de Ensino de Geografia. O maior número de trabalhos corresponde ao Campus de Goiânia, com 32 dissertações e 10 teses. Em Catalão, 12 dissertações, e Jataí, com cinco dissertações. Isso mostra avanços significativos em pesquisas que visam à qualidade do Ensino de Geografia e também à formação qualificada do docente dessa ciência.

Conforme Cavalcanti (2015), com relação à pesquisa sobre o Ensino de Geografia, que tem sido desenvolvida em programas de Pós-graduação em Geografia no Brasil, é possível observar que esse crescimento tem acompanhado o movimento geral da área com pouca expressão no viés quantitativo, nos anos de 1970 e de 1980, e um expressivo crescimento por volta das décadas de 1990 e 2000, principalmente na região Sudeste do País, com uma diversidade temática, no âmbito das investigações acerca do tema.

De acordo com o quadro em análise, foram identificados três trabalhos em que o PIBID é objeto central de pesquisa, a saber *A formação do professor de Geografia e o PIBID: estudo de caso no programa nas universidades do Paraná*, ano de 2016 (UNICENTRO- **Universidade Estadual do Centro Oeste**); *O ensino do PIBID de Geografia no trabalho do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID)*, ano de 2017(UFGD-**Universidade Federal de Grandes Dourados**) ; *PIBID*

Geografia na Universidade Federal de Goiás: experiências formativas, ano de 2016, (UFG -Regional Jataí). Ressalta-se que todas são pesquisas desenvolvidas em nível de mestrado.

Apesar de ser um programa com ampla abrangência nos últimos anos, em toda a esfera nacional, o PIBID ainda tem, pouco no âmbito da Pós-graduação, esperava-se um número maior de pesquisas sobre o tema. Esse dado nos leva a indagar quais os motivos da baixa recorrência do número de investigações neste segmento. A respeito desse assunto, Cavalcanti (2015) afirma:

A ampliação de programas de pós-graduação em Geografia e da institucionalização de linhas de pesquisa em ensino de geografia é uma tendência visível, embora ainda seja aparentemente uma área pouco explorada. (CAVALCANTI, 2015, p. 09).

A autora enfatiza o crescimento de pesquisas que têm surgido no interior dos cursos de Pós-graduação em Geografia, por meio da criação de linhas de pesquisa, tendência notadamente visível, dado o aumento do número de eventos e congressos que têm como foco principal o Ensino de Geografia e o crescimento de periódicos científicos com essa temática.

Observa-se que, no plano teórico, há um crescimento expressivo em relação às pesquisas nessa temática. Na visão da autora, mesmo havendo essa expansão no que concerne aos estudos sobre o ensino de Geografia, ainda há muito a ser explorado.

A respeito desse assunto, Lencione (2013) aponta que “Quanto ao ensino de Geografia, embora esse tema figure nas linhas de pesquisa dos programas, ainda aparece de forma tímida [...]”. (LENCIONE, 2013, p. 17). A estudiosa mostra um possível entrave que dificulta a discussão do tema, extremamente relevante ao Ensino de Geografia, que é a falta de linhas de pesquisa específicas. Em alguns casos, os programas têm unificado esse tema com outras áreas. Na verdade, o que deveria ser feito, na perspectiva da autora, seria a criação de programas de Pós-graduação com linhas de pesquisa voltadas exclusivamente ao tratamento da temática Ensino de Geografia.

De acordo com Cavalcanti (2015), a consolidação e expansão dos programas de Pós-graduação no Brasil têm sido importantes e necessárias para a comunidade acadêmica, escolar e social, com o apontamento de reflexões e teorias que possam ser utilizadas nas ações educacionais adotadas cotidianamente no processo de ensino e aprendizagem em Geografia.

2.3. Experiências formativas do PIBID na Universidade Federal de Goiás / Regional de Catalão e o Ensino de Geografia

A Universidade Federal de Goiás (UFG), em conjunto com outras instituições de Ensino Superior, foi umas das primeiras a contar com o PIBID em seus cursos de licenciatura. Isso porque o programa foi criado em 2007 e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sendo assim, implantado no ano de 2008, por meio do primeiro Edital/MEC/CAPES/FNDE, lançado em 12 de dezembro de 2007. Desde então, este programa tem atuado nos quatro *campi* da UFG: Regional Goiânia, na qual está localizada toda a estrutura administrativa do PIBID; Regional Jataí; Regional Catalão e Cidade de Goiás, conforme visto no Quadro 04, em que consta a distribuição de subprojetos por *campus* da instituição.

Quadro 04 - Distribuição dos subprojetos implantados na UFG e suas regionais

<i>Campus</i>	Total de subprojetos
Goiânia	20
Cidade de Goiás	1
Catalão	12
Jataí	11

Fonte: PIBID/UFG, 2016.

Org.: VERÍSSIMO, A. S., 2016.

Como verificado, o *campus* de Goiânia se destaca entre os demais, com um total de 20 subprojetos implantados até então. Isso ocorre devido ao fato deste ser o principal articulador em pesquisas na área da licenciatura. Dentre os 20 subprojetos, encontram-se: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Dança, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras/Espanhol, Letras/Francês, Letras/Inglês, Letras/Libras, Letras/Português, Matemática, Música, Pedagogia, Psicologia, Química e cursos na modalidade interdisciplinar. (Ciências Biológicas, Geografia e Pedagogia).

Na cidade de Goiás, há somente um subprojeto em atuação até a data de coleta de dados de nosso trabalho, sendo este na área da Filosofia. Em Jataí, estão presentes 11 subprojetos, que são: Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Geografia, História, Letras/Inglês, Letras/Português, Matemática, Pedagogia, Química e a modalidade

interdisciplinar (Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Geografia, História, Letras/Inglês, Letras/Português, Matemática, Pedagogia e Química).

Catalão possui 12 subprojetos atuantes nas áreas de Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Física, Geografia, História, Letras/Português, Matemática, Pedagogia, Psicologia, Química e cursos no formato interdisciplinar (Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Letras/Português, Letras/Inglês, Matemática, Pedagogia e Química).

No tocante aos subprojetos desenvolvidos nas regionais da UFG, nota-se a diversidade de áreas em que o PIBID tem atuado, atendendo às licenciaturas, e contribuindo, dessa forma, para a promoção na qualidade da formação dos futuros professores e para aqueles que já estão em atuação nas escolas parceiras.

De acordo com a Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD), os objetivos do PIBID estão voltados para a formação de um profissional reflexivo, por meio de um desenvolvimento profissional docente, tendo base numa formação crítica, progressista, dialógica, humanística, dialética, histórica e politicamente engajada, com uma preocupação teórico-científica sobre Educação, mais especificamente sobre a formação docente no âmbito da UFG. O disposto na página oficial da PROGRAD reitera este ponto de vista.

Formação de professores e desenvolvimento da profissão docente: reflexões e ações acerca de seus impactos na cultura escolar como objetivo da ação do PIBID/UFG, e como objetivo geral: problematizar a formação docente nas licenciaturas de maneira que sejam valorizadas a prática reflexiva constante e a cultura escolar, estabelecendo uma relação entre desenvolvimento profissional, teoria, experiência e prática educativa. (PROGRAD, 2016).

Nesse sentido, entende-se que o programa tem a preocupação em formar professores sob uma prática reflexiva, em relação à cultura escolar. Essa discussão é muito importante pelo fato de que a formação de professores, nos dias atuais, precisa partir dos espaços escolares com suas peculiaridades, e não da universidade para a escola, como é realizado na maioria dos casos.

A formação docente só será capaz de atender às necessidades do ambiente escolar e, conseqüentemente, a esse novo modelo de ensino, quando os cursos de formação tiverem um contato mais próximo a essa realidade. O PIBID tenta aproximar escola e universidade, para que, juntas, possam pensar em um novo modelo de formação de professores que atenda às novas demandas.

Um dos diferenciais do PIBID, em relação aos demais programas de formação de professores, é a distribuição de bolsas, que é vista como incentivo para que os participantes possam se dedicar de maneira exclusiva às atividades do programa, estabelecendo uma rotina de 20 horas semanais. No caso da UFG, totalizam-se 903 bolsas distribuídas entre seis modalidades, como observado no Quadro 05. Vale ressaltar que esse número de bolsas correspondente aos campi da instituição.

Quadro 05 - Número de Bolsa distribuídas pelo PIBID na UFG

Modalidade	Nº. de Bolsas
Bolsa de Iniciação à Docência	705
Bolsa de Supervisão	125
Bolsa de Coordenação de Área	68
Bolsa de Coordenação de Gestão de Processos Educacionais	4
Bolsa de Coordenador Institucional	1

Fonte: PIBID/UFG, 2016.

Org.: VERÍSSIMO, A. S., 2016.

O número de bolsas do PIBID/UFG é bastante significativo, alcançando quase mil bolsas destinadas exclusivamente para um programa de incentivo à formação de professores. Como esperado, os maiores beneficiados são os estudantes bolsistas, que necessitam do apoio financeiro concedido pelo programa, para se manterem no curso e cobrir suas despesas enquanto estudante. Essa bolsa de incentivo desponta-se como um atrativo para os acadêmicos que almejam melhorar a qualidade de sua formação profissional, se dedicando com compromisso e exclusividade ao programa.

A carga horária de 20 horas semanais cumprida pelo bolsista em laboratórios contribui para que o pibidiano assimile os conhecimentos teóricos/práticos sobre a formação docente. É bastante comum os estudantes do PIBID se sobressaírem, em termos de rendimento e resultado, perante os demais colegas de turma.

As bolsas destinadas aos professores supervisores têm incentivado muitos profissionais de escolas a concorrerem aos editais do PIBID. O programa, de fato, tem resgatado a importância e o reconhecimento do professor atualmente, minimizando os problemas presentes nas escolas, muitos deles relacionados à precarização docente.

As vantagens que o programa tem proporcionado aos supervisores vão além do valor da bolsa. O supervisor, enquanto bolsista, passa a adquirir uma formação contínua que tem contribuído para sua qualificação, uma vez que o mesmo passa a lidar com a escola diversificada culturalmente, com novas metodologias e técnicas de ensino que estão cada vez mais presentes nas escolas públicas do nosso país. E isso é um dado muito importante, visto que ainda há muitos professores resistentes à aceitação das novas tecnologias em prol do ensino, por não saberem utilizá-las, na maioria dos casos, ou por falta de incentivos por parte do poder público.

Em relação ao coordenador, que é o professor responsável pelos cursos de formação, o programa tem aproximado este profissional ao ambiente escolar. Silva (2015) pondera a respeito desse assunto.

É importante ressaltar que todos os professores de um curso de licenciatura são igualmente responsáveis pela formação do futuro professor; mesmo o de áreas mais técnicas. À área de ensino, principalmente, mais não só a ela, cabe a tarefa de trabalhar a inserção desse estudante no campo em que vai atuar, ou seja, seus primeiros contatos com uma escola de educação formal. (SILVA, 2015, p. 173).

Interessante que o autor demonstra preocupação com a postura dos cursos de licenciatura, discutindo sobre a importância das áreas no contributo com a formação docente em Geografia do sujeito que está em formação. Em sua visão teórica, a formação de professores tem sido realizada de forma dicotômica entre as áreas física e humana, delegando somente à Geografia Humana, através das disciplinas pedagógicas, a função de trabalhar os aspectos pedagógicos que abarcam o ensino da ciência geográfica.

A consequência de todo esse processo é a sobrecarga que tem afetado as disciplinas pedagógicas dos cursos de formação em Geografia, de modo que, em muitos momentos, os professores não conseguem transpor tal conhecimento de forma clara aos alunos em formação.

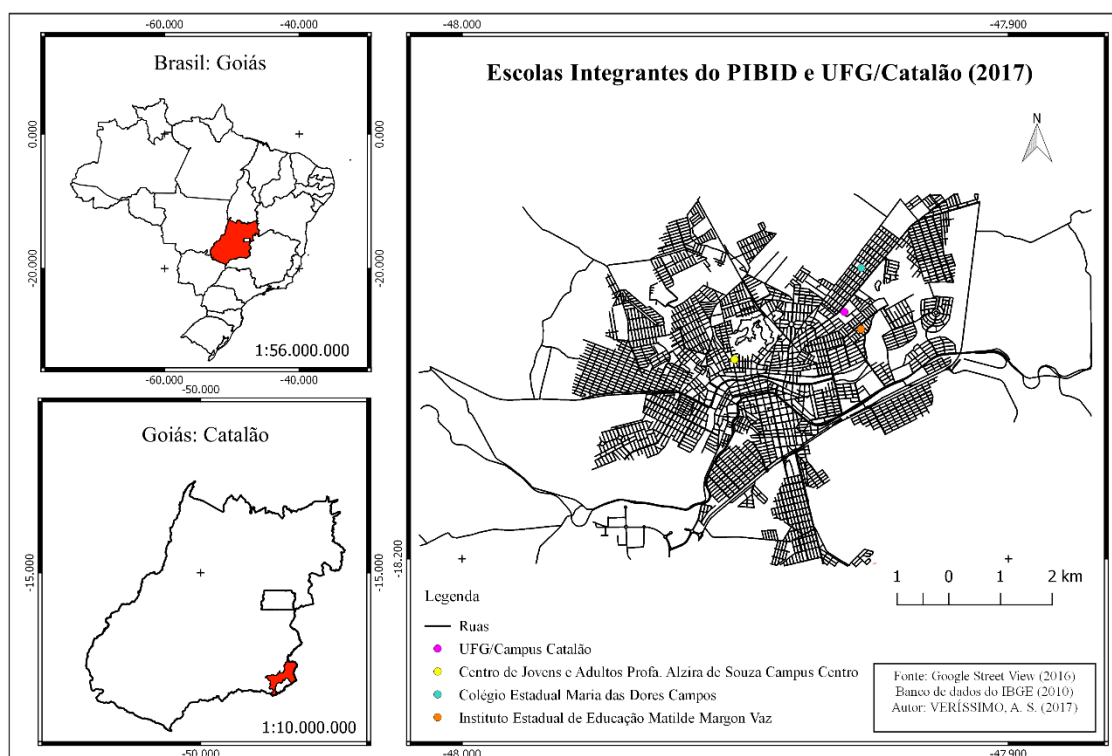
Com a implementação do PIBID nos cursos de licenciatura, é visivelmente notório o grande auxílio aos professores dessas disciplinas, pois através do PIBID, esses profissionais têm adquirido meios de aprendizagem que muito colaborarão para sua formação enquanto professor.

Por meio do contato com a escola e com o professor supervisor, o coordenador passa a repensar práticas e teorias que possam atender ou solucionar as necessidades da nova realidade educacional. Logo, percebe-se que isso não tem contribuído somente para

o aluno do curso de licenciatura, como foi discutido até aqui. O programa tem alcançado patamares maiores, colaborando para uma formação contínua dos professores supervisores e coordenadores, como também para a elevação da qualidade do ensino nas escolas públicas parceiras.

O subprojeto do PIBID, do curso de Licenciatura em Geografia, da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, denominado *Metendo as mãos nas estratégias de ensino de Geografia*, conta, hoje, com um total de 21 alunos bolsistas, 3 supervisores e 2 coordenadores. Atuam em três escolas, na malha urbana do município de Catalão (GO), conforme podemos observar no Mapa 02.

Mapa 02 - Localização do Município de Catalão - Goiás



Fonte: Google Street (2016)
Org.: Veríssimo., A. S. (2017)

Os bolsistas têm atuado nessas escolas sob a tutela dos coordenadores e supervisores. Segundo o Mapa 02, o Instituto de Educação *Matilde Margon Vaz* é uma escola localizada próximo a UFG, a apenas um quilômetro de distância. O Colégio Estadual *Maria das Dores Campos* situa-se a 1,2 quilômetros da instituição. E o Centro de Jovens e Adultos *Professora Alzira de Souza Campos* (CEJA), localiza-se a 2,6 quilômetros da UFG. A escolha dessas escolas ocorreu por meio de editais, em que os

professores e escolas que queiram participar do programa tem que atender as demandas que estão presentes do edital.

Conforme Bertazzo e Bento (2014), o programa iniciou-se no ano de 2011. A princípio, contava com seis bolsistas, dois supervisores, com atuação em duas escolas. De acordo com o plano de atividades, o programa pretende, por meio do ensino de Geografia, ocupar o lugar de formação da cidadania competente para a conservação ambiental e para a redução das desigualdades sociais. O projeto procurou propor estratégias que permitissem aos educandos a apropriação do saber geográfico de modo mais lúdico e prazeroso, tornando a tarefa de estudar Geografia mais agradável.

Após dois anos de implementação, em 2013, o programa tem sua expansão por meio do Edital nº. 80/2013/PIBID/UFG. De acordo com os dados do site oficial da PROGRAD (2016), o programa conta, atualmente, com a participação de 21 alunos bolsistas, que estão distribuídos em três escolas da rede pública de Catalão- GO. São elas: O Colégio Estadual *Maria das Dores Campos*, o Instituto de Educação *Matilde Margon Vaz* e o Centro de Jovens e Adultos *Professora Alzira de Souza Campos* (CEJA).

O bolsista tem desempenhado suas funções com compromisso, participando ativamente de todas as atividades intrínsecas ao PIBID, desde a elaboração de materiais didáticos, planejamento de aulas até a execução de atividades que envolvem o ensino de Geografia. De acordo com Vale e Magalhães (2015), o programa tem proporcionado aos alunos bolsistas as seguintes contribuições:

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) se apresenta como uma oportunidade vantajosa de educação docente para os futuros professores[...] visto que, seus principais objetivos é articular de forma integrada a teoria apresentada nos cursos de formação inicial e a prática que esse professor vivenciará na escola básica como participante deste programa, onde poderá “ler” criticamente o ambiente educacional público brasileiro/local. (VALE e MAGALHÃES, 2015, p. 65).

O pensamento das autoras ilustra muito bem o trabalho realizado pelos bolsistas do subprojeto de Geografia, desde a implementação do programa no Departamento de Licenciatura em Geografia, da UFG. O desenvolvimento do subprojeto *metendo as mãos nas estratégias de ensino de Geografia* é viabilizado por atividades que proporcionam aos licenciandos a oportunidade de acesso à escola para cooperar com sua formação docente. Garcia e Silveira (2012) defendem a seguinte ideia.

O PIBID tem sido um divisor de águas quando comparado com os programas de formação de professores no Brasil, trazendo experiências positivas que tem induzido à sua consolidação como uma política pública brasileira. O êxito desse programa pode ser atribuído a valorização da escola como um espaço de produção do conhecimento pelo reconhecimento dos professores da educação básica pelo trabalho coletivo que eles desenvolvem com os docentes das instituições de ensino superior (IES) brasileiras, com o intuito de construir estratégias para a formação inicial de professores. (GARCIA e SILVEIRA, 2012, p. 33).

De acordo com os autores, a valorização do espaço escolar é muito importante para que, de fato, possam ocorrer mudanças significativas no ensino público. O programa tem valorizado esses colégios parceiros, por meio de um diálogo que tem aproximado cada vez mais as escolas das universidades, contribuindo para a valorização de seus espaços, professores, demais profissionais e, principalmente, para a melhoria da qualidade do Ensino Básico.

O programa tem contribuído também para o estabelecimento de uma nova cultura, baseada na transformação da rotina das escolas brasileiras, por meio de práticas reflexivas cotidianas dos seus alunos. Em relação ao subprojeto de Geografia da Regional Catalão, os bolsistas têm realizado este trabalho por meio de intervenções que proporcionam ao ambiente escolar mudanças equivalentes. Trata-se de reestruturações que incidem principalmente sobre os professores, que passam a fazer uso de novos meios educacionais que, de fato, trazem experiências significativas para o futuro do trabalho docente, por meio de intervenções que têm auxiliado para uma formação pautada no cotidiano escolar.

De acordo com o que está previsto no plano de atividades do subprojeto *metendo as mãos nas estratégias de ensino de Geografia*, os licenciandos se veem diante da oportunidade de ingressar na escola para cooperar com sua formação inicial em docência em Geografia, voltando-se para o princípio orientador dessa proposta.

O ambiente escolar tem se modificado constantemente, há a necessidade cada vez mais urgente de os professores adotarem posturas diferentes, métodos e práticas inovadoras. Ações estas que, de algum modo, acabam formando um novo modelo de profissional em relação ao que era visto no passado.

O PIBID tem auxiliado os cursos de licenciatura para uma nova formação docente. Como apresenta Cavalcanti (2012), o preparo do professor não pode ser baseado exclusivamente no conteúdo específico da disciplina que vai ensinar. A autora pondera a respeito dessa formação.

Tem a ver com entendimento de que atividade do professor, como atividade intelectual complexa e que compõe a identidade do sujeito, exige saberes específicos. O conteúdo da disciplina a ser ensinada não pode, portando ser base única, nem mesmo central de sua formação. (CAVALCANTI, 2012, p. 22).

Para a autora, a formação do professor de qualquer disciplina, e não exclusivamente de Geografia, não deve ocorrer de maneira separada com as demais ciências, como era realizado antigamente. Hoje, há a necessidade de uma formação docente que não seja única e exclusiva para tal área. O curso de formação, além de formar o professor de Geografia, precisa ensiná-lo métodos que auxiliem-no a percorrer outras áreas que não sejam específicas de sua formação, por meio da interdisciplinaridade. O PIBID tem colaborado nesse aspecto. Inclusive, há muitos subprojetos interdisciplinares compostos por bolsistas de diversas áreas da licenciatura.

No ponto de vista de Cavalcanti (2012), a interdisciplinaridade é, atualmente, uma postura prática importante para processos formativos em dimensões globais e se impõe como resposta aos limites da formação fundamentada em saberes e práticas que têm dificultado a compreensão da realidade em sua complexidade, devido a essa fragmentação e ao isolamento entre as ciências. A autora tem discutido a respeito dessa interdisciplinaridade, asseverando que:

O processo de formação, como se defende, requer considerar práticas interdisciplinares no ensino, o que inclui diálogos entre os alunos e o professor no tratamento dos objetos estudados. Implica a consideração de que o objeto é interdisciplinar, implica também a interação efetiva entre as disciplinas trabalhadas com determinado grupo de alunos e, ainda a transversalidade de certos temas de ensino e construção de um projeto político pedagógico do curso. (CAVALCANTI, 2012, p. 80).

A referida estudiosa tem percorrido nessa direção, centrando-se no fato de que a prática interdisciplinar não é de uso exclusivo do subprojeto interdisciplinar, sendo que todos os outros também têm feito uso da mesma. No campo da Geografia, os professores têm o dever de recorrer à interdisciplinaridade nas aulas, quando necessário, porque a Geografia é uma ciência que engloba muito bem os objetos das outras ciências. O programa tem mostrado aos professores a importância de trabalhar a interdisciplinaridade nas escolas.

Desse modo, o professor aprimora e adquire segurança, habilidade e competências, além de receber mais aportes de conhecimento através da reflexão por meio do processo de formação pedagógica proporcionado pelo programa. “Tal

experiência empodera o acadêmico em formação e lhe permite crescer no ambiente em que atua e se ressignifica enquanto professor.” (CAPES/PIBID, 2016).

A partir do plano de atividades proposto, o subprojeto de Geografia tem por objetivo aprofundar nos estudos e na preparação de conteúdos para serem aplicados na Educação Básica, lançando mão de estratégias que tenham sido desenvolvidas nos últimos anos, principalmente aquelas que obtiveram bons resultados na contribuição para a formação docente.

Entre tais estratégias já validadas, referimos ao uso de bonecos de pano para indução, pesquisas nas práticas escolares; a preparação de jogos didáticos participativos a partir da observação do meio e das pesquisas dos suportes teóricos dos temas congruentes e adjacentes à temática que abrangem; uso de maquetes, croquis; mapas metais, perfis horizontais e verticais que qualificam a percepção e registro espacial pelos alunos; e, uso da literatura em que se busca descobrir temas críticos das relações sociedade e natureza, ensinando através da poética e da narrativa dos autores de literatura infanto-juvenil aos conceitos geográficos que subjazem nos conteúdos destas obras. (CAPES/PIBID, 2016).

Da citação compreende-se que o subprojeto de Geografia tem utilizado várias estratégias de ensino, com o intuito de trabalhar os conceitos geográficos recorrendo ao teatro, com apresentações de fantoches, tendo como foco enaltecer a importância de trabalhar a pesquisa nesta área. Como se nota, o subprojeto, além de contribuir para a formação docente, tem colaborado para o surgimento de professores pesquisadores.

Há também a elaboração de jogos didáticos. Que é um recurso bastante utilizado, não somente pelo subprojeto de Geografia da Regional Catalão, mas também por professores, principalmente aqueles que tiveram contato com o programa. Isso é positivo porque mostra que há uma contribuição de forma indireta do PIBID para as demais disciplinas e professores que ainda não são parceiros do programa.

O uso de maquetes, croquis e mapas mentais constituem uma metodologia muito rica em se tratando do ensino de Geografia. Para Pontuschka *et al.* (2007), com a maquete o aluno representa sua realidade vivida, através de uma dramatização ou construção tridimensional, desenvolvendo processos de assimilação da realidade e fazendo uso de jogos simbólicos. Nas aulas de Geografia, a maquete é bastante utilizada pelos professores nas representações de curvas de nível, relevo e caracterização de áreas rurais e urbanas.

Os croquis são desenhos esquemáticos que eram utilizados antigamente pelos geógrafos nos trabalhos de campo e por professores de Geografia em sala de aula. De

acordo com Pontuschka *et al.* (2007), recomenda-se utilizar este recurso constantemente no quadro, a fim de estimular os alunos a aprender a desenhar de forma autônoma, implicando assim num esforço constante de propriedade, ordem e clareza. Os croquis de síntese ainda são parte importante na formação de professores de Geografia e para seus alunos, sendo bastante utilizado por docentes do Ensino Básico e nos cursos de formação. Ressalta-se que um bom croqui deve ser legível, esquemático, rigoroso e expressivo.

Os mapas, conforme Harlay (1991), são considerados grandes marcos da evolução da humanidade, por serem representações que identificavam formas da organização da sociedade, localização, representações dos lugares, paisagens, sendo fundamental no processo de origem das grandes navegações. Foram, a princípio, elaborados pelos europeus.

Tratando-se de mapas mentais na Geografia, de acordo com Pontuschka *et al.* (2007), estes podem ser considerados instrumentos da cartografia, eficazes para compreender os valores que os indivíduos atribuem aos diferentes lugares: seu espaço vivido, suas relações, sua casa, escola e locais de lazer.

Conforme Richter (2011), muitas das atividades que estão relacionadas à Geografia, especificamente a cartografia, esta marca presença expressiva nas práticas escolares. Atualmente, é difícil encontrar, no meio educacional, aquele estudante da Educação Básica que não tenha feito ou participado de atividades com mapas mentais e professores de Geografia que não tenham utilizado este recurso didático durante suas aulas.

A literatura é outro recurso importante, sobre o qual o professor de Geografia necessita apresentar um bom domínio. A leitura de tudo o que foi apresentado anteriormente só é possível se o aluno aprender a trabalhar seu olhar crítico, que possa lhe proporcionar uma leitura crítica da realidade, representada por meio de maquetes, mapas mentais e croquis. A literatura se faz fundamental nos cursos de formação de professores, pois é por meio de seu trabalho educacional que o aluno aprenderá a ler e interpretar a realidade em que está inserido.

Algumas ações previstas no subprojeto de Geografia *Metendo as mãos nas estratégias de ensino de Geografia* consistem no:

Desenvolvimento e estratégias de ensino de Geografia, cujo o foco principal está posto na aprendizagem significativa dos discentes que estão em atuação nas escolas; Construção e utilização de bonecos de pano, como atividade estimuladoras/promotoras de pesquisas de

conteúdos geográficos. Desenvolvimento e produção de materiais de apoio e cartilhas didáticas, pelos bolsistas e supervisor; Preparação de atividades práticas vinculadas aos conceitos geográficos; participação em seminários, de âmbito regional ou nacional para discutir, aprender e contribuir com experiências ao aperfeiçoamento das iniciativas patrocinadas pela Capes. (CAPES/PIBID, 2016).

Em consonância com o fragmento acima, é notório que o programa tem por objetivo instaurar ações significativas em prol da melhoria das aulas de Geografia nas escolas parceiras, no intuito de contribuir para a formação contínua de seus professores, por meio da atuação dos bolsistas nas escolas e a partir do uso de bonecos de pano como ferramenta de autoaprendizagem e autodesenvolvimento.

O uso de bonecos auxilia na exposição dos conteúdos geográficos de modo que instigue os alunos ao interesse pela disciplina. Isso é muito significativo, pois é uma forma que o bolsista tem de mostrar que os conteúdos geográficos vão além dos que estão presentes nos livros didáticos. A respeito da construção do conhecimento escolar acerca das práticas do subprojeto de Geografia, Sacramento *et al.* (2015) colabora com a seguinte contribuição.

A construção do conhecimento escolar tem como um dos pilares fundamentais na mediação entre professor-aluno-saber, fomentado por práxis e os conhecimentos específicos e cotidianos para apreensão dos conteúdos e conceitos necessários à compreensão de sua vivência. Mediar o conhecimento significa transmitir para o outro alguma informação, mas na educação não é qualquer uma, e sim construir meios no desenvolvimento de uma relação ímpar com os alunos envolvendo não só a disciplina escolar, mais tudo aquilo que promova certa aprendizagem (SACRAMENTO *et al.*, 2015, p. 11).

Os autores ilustram de forma condizente os objetivos propostos no subprojeto, que consistem, por meio do uso de bonecos de pano. Durante as intervenções nas aulas de Geografia no Ensino Básico. Pode-se considerar que prática de trabalhar o conteúdo por meio teatro tem contribuído na construção dos conhecimentos geográficos desses alunos, e principalmente no que tange à elaboração de novas mediações didáticas, colaborando, significativamente, para a relação sólida entre professor-aluno e saber geográfico.

Ainda, de acordo com os autores, pode-se enfatizar que a ação docente está relacionada à orientação dos saberes disciplinares, promovendo uma aprendizagem significativa, por meio de práticas mediáticas que contribuam para a evolução conceitual dos alunos, para que esse sujeito possa refletir sobre a realidade respeitando suas histórias de vida e contribuindo sobre seu papel na sociedade.

O programa ainda tem realizado diversas ações, que vão desde a elaboração de materiais didáticos, como foi visto anteriormente, em que são adotadas tecnologias de informação para o desenvolvimento de estratégias de ensino, princípio consoante à ideia do subprojeto, até a realização de atividades práticas, como visitas técnicas aos laboratórios do Departamento de Geografia. Trata-se ações implementadas com o intuito de instigar os alunos das escolas parceiras a ingressarem no curso, ao término do Ensino Médio, e, por fim, a participarem de eventos científicos, a fim de contribuir para a disseminação de estratégias para o Ensino Básico e para a formação inicial de professores.

A partir do plano de atividades do PIBID/Geografia, os resultados esperados com a realização dessas ações consistem na contribuição para uma formação docente em Geografia, de modo que todo esse processo possa gerar discussões teóricas, ações pedagógicas e mudanças na postura profissional dos sujeitos, de forma que eles também possam interferir e modificar suas ações e práticas docentes, com respaldo em uma formação autônoma. Além disso, tais práticas intencionam colaborar por meio de intervenções realizadas pelos bolsistas nas escolas parceiras, contribuindo direta ou indiretamente para a formação continuada dos professores supervisores que já estão em atuação nessas escolas, elevando a qualidade de seu trabalho na área da Geografia.

Nesse sentido, o subprojeto busca colaborar para o aperfeiçoamento dos estágios curriculares obrigatórios do curso de Licenciatura em Geografia, de modo que as ações do programa possam servir de iniciativa aos estágios, colaborando para a superação das dificuldades, de modo a potencializar a excelência profissional dos professores de Geografia.

No âmbito da Educação Básica, espera-se que o programa possa ter um impacto positivo em relação aos alunos, de tal maneira que os despertem a gostar de aprender Geografia, a ter atitudes curiosas acerca da sociedade, da economia e de sua cidadania.

2.4. O subprojeto de Geografia *Metendo as mãos nas estratégias de ensino de Geografia e seus sujeitos*

Contemplamos neste item a apresentação dos resultados dos dados que foram obtidos durante a realização e aplicação dos questionários semi-estruturados, com o objetivo de buscar informações pertinentes à presente pesquisa. De acordo com Barbosa (2008), os questionários configuram-se enquanto os procedimentos mais utilizados para a coleta de informações em pesquisas que envolvem seres humanos, pois é uma

metodologia de fácil manuseio e de baixo custo, além de apresentar a vantagem de manter o anonimato das pessoas questionadas.

O questionário, foi elaborado com questões abertas e fechadas, contendo temas importantes acerca do PIBID em relação à formação de professores de Geografia. O questionário teve como objetivo conhecer o perfil dos alunos que ingressaram no programa. Informações sobre formação básica, motivos pela escolha do curso de Geografia, razões pelo interesse em ingressar no PIBID constituem um arcabouço de dados fundamentais para conhecer melhor a realidade desses alunos.

Em se tratando do perfil dos bolsistas, foi elaborado o Quadro 06, que apresenta seis variantes de informações sobre os pibidianos

Quadro 06 - Perfil dos bolsistas que participaram do questionário

Al. Bolsista	Ano de ingresso no curso	Ano de ingresso no PIBID	Estudou em escola pública	Pretende seguir carreira no ensino superior	Exercia alguma atividade remunerada antes do PIBID	Período do Curso de Geografia
Bolsista 01	2013	2015	SIM	SIM	SIM	8°
Bolsista 02	2014	2014	SIM	SIM	NÃO	6°
Bolsista 03	2015	2016	SIM	SIM	NÃO	4°
Bolsista 04	2016	2016	SIM	NÃO	NÃO	2°
Bolsista 05	2016	2016	SIM	SIM	NÃO	2°
Bolsista 06	2013	2015	SIM	SIM	SIM	8°
Bolsista 07	2013	2014	SIM	SIM	SIM	8°
Bolsista 08	2014	2015	SIM	NÃO	NÃO	6°
Bolsista 09	2012	2014	SIM	SIM	SIM	8°

FONTE: Questionário aplicado com o intuito de avaliar a contribuição do PIBID para a formação de professores: Subprojeto de Geografia – Regional Catalão.

ORG.: VERISSIMO, A, S., 2017.

Observamos, no referido quadro, que todos os bolsistas cursaram o Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas. A ideia que se tem por meio desse dado é que todos tiveram contato, enquanto estudantes, com as dificuldades vividas por seus professores em atuação na rede pública de ensino, problemas como indisciplina, precarização do trabalho educacional e descaso dos órgãos públicos, fatores que têm sido um empecilho para o exercício docente por parte de professores do sistema público.

Quando indagados a respeito de lecionarem aulas nos segmentos Ensino Básico ou Ensino Superior, somente dois responderam que não irão trabalhar no primeiro segmento. Em contrapartida, quando questionados a respeito da docência no Ensino Superior, dois responderam que não têm o desejo de lecionar neste nível de ensino.

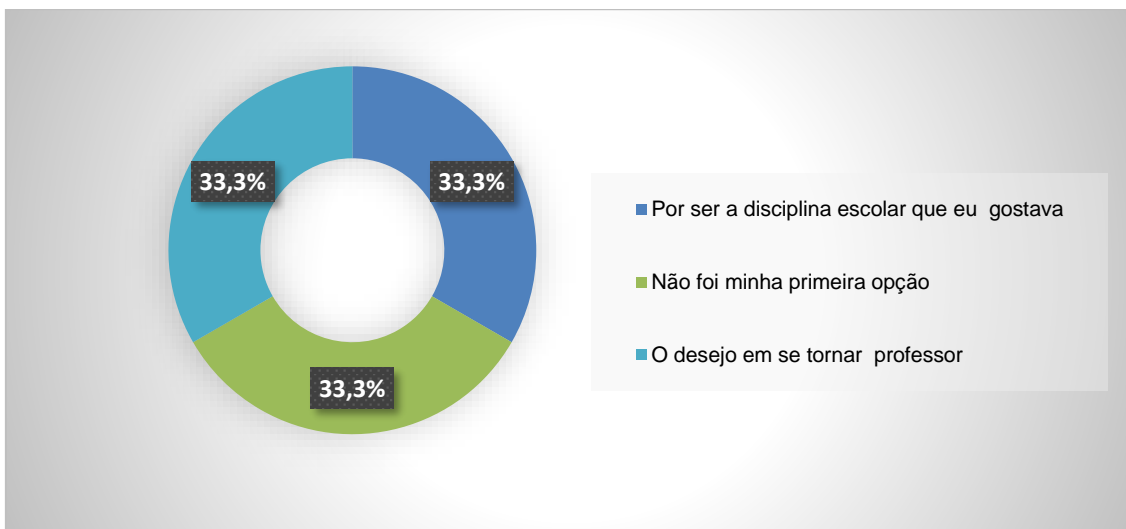
Dos bolsistas investigados, 40% afirmou que, antes de ingressarem no programa, tinham emprego remunerado. Como se sabe, o programa exige de seus participantes a disponibilidade de 20 horas semanais para dedicação aos trabalhos. Outra informação importante que podemos observar referido quadro, é que alguns desses bolsistas abriram mão dos seus respectivos empregos para poderem se dedicarem mais ao programa e também ao curso, visando obter durante a sua estadia no curso de Geografia, o maior aproveitamento, enquanto estudante. Visando de maneira de clara uma perspectiva de carreira enquanto docente.

Segundo o quadro em questão, o subprojeto de Geografia tem um grupo formado por alunos em processo de conclusão de curso e também de início. Isso mostra que o programa tem contribuído significativamente para a formação do aluno, que logo estará apto a atuar, e também para aqueles que estão no início da jornada acadêmica.

A seguir, serão apresentados os resultados obtidos por meio dos questionários realizados com os nove bolsistas que concordaram em participar da pesquisa. Estes resultados foram organizados e expostos em quadros, gráficos. As respostas aos questionários propostos evidenciam as opiniões dos bolsistas acerca do PIBID no contexto do curso de licenciatura em Geografia, da Regional Catalão.

A discussão será iniciada a partir do seguinte questionamento: O que leva o jovem, hoje, a escolher pela docência em Geografia? O objetivo aqui proposto é buscar compreender o pensamento dos jovens bolsistas concluintes do Ensino Básico, e, por meio disso, entender o porquê da escolha em ingressar em um curso de formação de professores de Geografia. Os questionários aplicados visam apresentar respostas a respeito da contribuição do subprojeto de Geografia para a formação dos pibidianos que estão em atuação, apontando os pontos positivos e as dificuldades encontradas durante a participação no programa.

Acerca dos questionários, foram obtidas respostas distintas acerca do que foi indagado. Quando perguntados sobre as razões da escolha do curso de Geografia, foram obtidas as seguintes respostas, conforme o Gráfico 02:

Gráfico 02 - Interesse em ingressar no curso de licenciatura em Geografia

fonte: Questionário aplicado aos bolsistas do PIBID para a formação de professores: subprojeto de Geografia – Regional Catalão.
ORG.: VERISSIMO, A. S., 2017.

Visualiza-se, por meio das três variantes obtidas pelas respostas dos participantes, que os valores obtidos exemplificam bem os motivos pelos quais os alunos optaram pela escolha do curso de licenciatura em Geografia. Como se verifica, 33,3% escolheu ingressar no curso devido à sua afinidade com a disciplina Geografia, desde o primeiro contato no Ensino Básico.

Esta afinidade provavelmente está relacionada à boa experiência do aluno durante o Ensino Básico com a disciplina e seus professores. É importante observar esse aspecto, uma vez que muitos alunos acabam escolhendo por determinada área da licenciatura devido às boas experiências acrescidas durante a realização dos cursos do Ensino Fundamental e Médio.

Contudo, para que haja interesse do aluno em optar por trabalhar com a docência, é necessário que os professores tenham um compromisso profissional e uma formação individual para instigar esse aluno a ingressar no Ensino Superior, principalmente na área da docência.

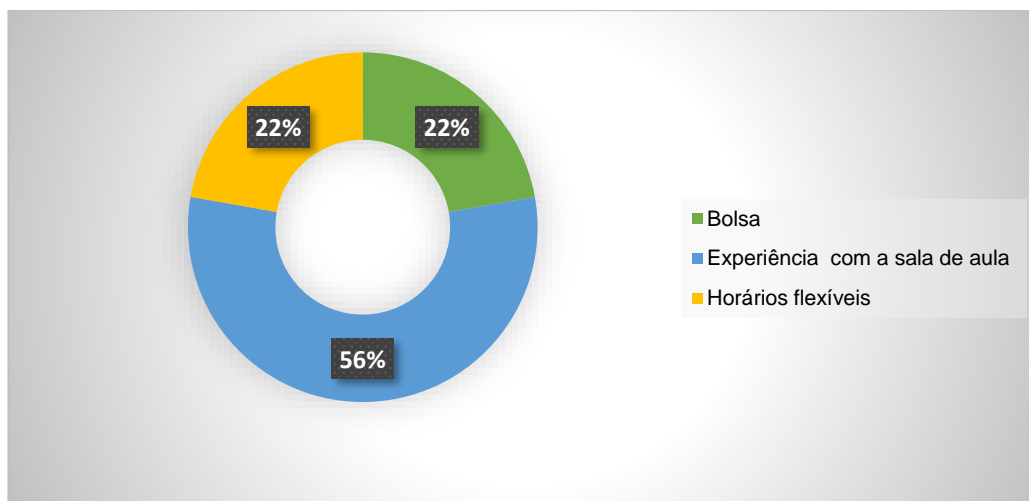
No segundo dado, foi obtido o mesmo valor acerca do que foi perguntado aos bolsistas. Assim, 33,3% dos participantes alega que o curso de formação docente em Geografia não foi a primeira opção de ingresso no Ensino Superior. Muitos alegaram que a escolha do curso de Geografia se deu visando a possibilidade de novas oportunidades de ingresso em outros cursos, na modalidade de transferência interna, processo bastante comum atualmente.

Por fim, os outros 33,3% reafirmam a escolha pela Geografia porque têm o interesse em se tornar professores da disciplina. Ao contrário do que foi visto anteriormente, esses bolsistas têm afirmado o desejo de serem professores de Geografia, por conta da afinidade com a área, por ser uma ciência que engloba quase todos os aspectos presentes na superfície terrestre, abarcando em seu escopo metodológico, questões e problemas que vão do meio natural ao social.

Pode-se assim dizer que estes bolsistas tiveram uma formação individual enquanto cursavam a Educação Básica bastante eficaz, sendo essa formação complementada com seu ingresso na academia e, principalmente, com a participação no PIBID. Esse tipo de comportamento tem intensificado e reafirmado o desejo de seguirem carreira na área da docência em Geografia.

Sabe-se que o programa tem contribuído positivamente para a performance dos bolsistas, por meio de inúmeras ações inovadoras que, de certo modo, têm chamado a atenção de pessoas que estão em seu em torno, principalmente da comunidade acadêmica. Atrélado a isso, surge o interesse em ingressar no programa. A partir disso, foi perguntado aos bolsistas os motivos que os levaram a pleitear uma vaga no subprojeto, cujas respostas podem ser observadas no Gráfico 03.

Gráfico 03 - Razões que motivaram os alunos a ingressarem no PIBID



fonte: Questionário aplicado aos bolsistas do PIBID para a formação de professores: subprojeto de Geografia – Regional Catalão.

ORG.: VERISSIMO, A. S., 2017.

De acordo com o Gráfico 03, uma predominância de bolsistas que ingressaram no programa na busca por experiências com a sala de aula, pois 56% dos participantes mencionou que um dos principais objetivos em pleitear uma vaga no PIBID está

relacionado ao interesse em adquirir experiência docente. Esse comportamento mostra o interesse e, ao mesmo tempo, a preocupação que os alunos têm a respeito da realidade escolar, de modo que muitos alunos dos cursos de formação realizam esse contato somente no momento em que estão cursando as disciplinas de estágio docente. Em relação a este assunto, Silva (2015, p. 174) faz a seguinte ponderação.

Quando se trata de iniciação à docência, o aluno ainda apresenta inúmeros sintomas, este que vão desde o sentimento de insegurança, preocupação ansiedade decorrentes da própria condição de ser iniciante e, mais, iniciante que vai atuar com quem já está no ramo por longa data. (SILVA, 2015, P. 174).

O autor apresenta argumentos que justificam o interesse dos bolsistas em ingressar no programa, com o intuito de adquirir experiências a serem aproveitadas no momento de atuação enquanto profissional. Esse interesse em participar do programa tem a ver com o sentimento de insegurança, ansiedade, sintomas estes que perturbam o subconsciente do aluno do curso de licenciatura, a ponto de os mesmos imaginar se conseguirão atuar ou ter controle da sala de aula. Na visão do autor, o programa tem vindo para desconstruir essas inquietações que acometem o bolsista a respeito do seu futuro enquanto profissional.

Como os dados demonstram, esses alunos estão em busca de experiências cotidianas acerca da profissão docente, experiências estas que têm inserido o bolsista no cotidiano das escolas de rede pública do município de Catalão (GO). Todo esse processo é de grande importância para o aluno bolsista, colaborando com sua formação profissional, pois, desde cedo, ele passa a lidar com os desafios da atuação do professor de Geografia e, com o auxílio do supervisor e coordenador, passam a pensar juntos metodologias e práticas de ensino que venham a apaziguar estes problemas.

Um dos diferenciais do programa está atrelado à disponibilidade de tempo, sendo que é exigido do bolsista o cumprimento de uma carga horária de 20 horas semanais, que podem ser distribuídas nos três períodos: de manhã, à tarde e à noite, de acordo com horários das aulas de Geografia das escolas parceiras. Por meio disso, verifica-se que 22% das respostas obtidas apresentaram que o motivo primordial de seu ingresso no programa está atrelado a esses horários maleáveis.

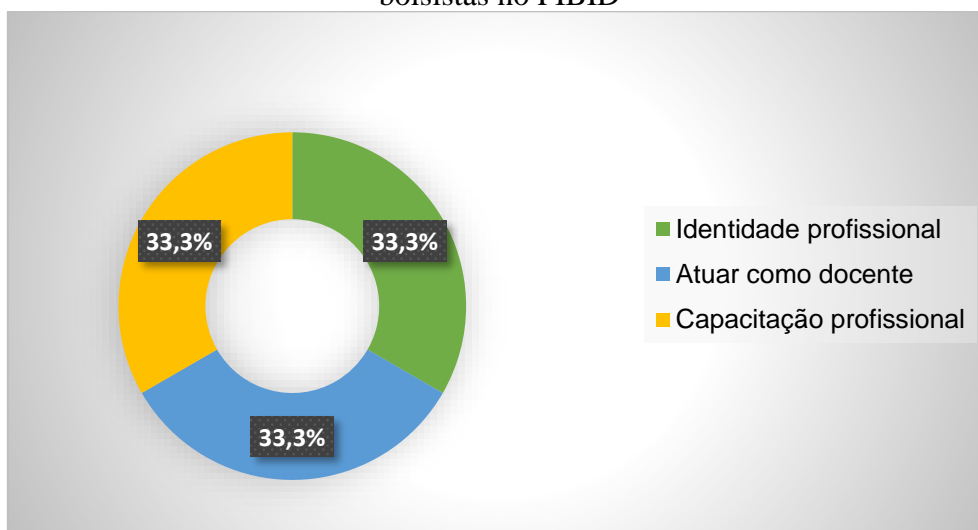
O PIBID, por ser um programa flexível, tem facilitado a vida do aluno que trabalha, pois possibilita sua participação e busca elementos que contribuam para sua formação enquanto professor de Geografia.

As outras respostas obtidas se referem a 22% dos participantes, que afirmaram que o principal motivo para o ingresso no programa está atrelado ao valor da bolsa, R\$ 400,00 (quatrocentos reais) mensais, que tem servido para auxílio financeiro dos participantes. Esse valor realmente tem sido um divisor de águas em relação aos demais projetos desenvolvidos na academia. Como se sabe, a bolsa do PIBID é a maior dentre os demais projetos de licenciatura.

Essa bolsa desponta-se como incentivo para que o aluno possa se dedicar mais aos compromissos acadêmicos, estabelecendo uma relação mais próxima com o curso, seus professores e laboratórios. Houve durante a coleta de dados que alunos expuseram que acabaram optando por saírem dos respectivos empregos para poderem ter total compromisso com as ações do PIBID, como foi exposto anteriormente.

O subprojeto tem gerado expectativas sobre quais são os benefícios que programa tem proporcionado aos ingressantes. E no referido estudo não foi diferente, quando perguntado a respeito dessas expectativas os bolsistas responderam por meio seguintes vertentes que estão expostas no gráfico 04 a seguir.

Gráfico 04 - Expectativas acerca das atividades a serem realizadas pelos bolsistas no PIBID



fonte: Questionário aplicado aos bolsistas do PIBID para a formação de professores: subprojeto de Geografia – Regional Catalão.

ORG.: VERISSIMO, A. S., 2017.

O Gráfico 04 mostra a preocupação dos alunos em buscar aprender a utilizar metodologias que possam contribuir para uma formação individual enquanto sujeito em formação, inquietações estas que vão de encontro às reais necessidades educacionais no

período contemporâneo em que o professor precisa lidar com todo tipo de situações decorrentes em seu cotidiano.

Nota-se que 33,3% dos bolsistas almejavam buscar no programa uma identidade profissional acerca do professor de Geografia. Isso é bastante comum no meio acadêmico, uma vez que muitos estudantes se identificam com a futura profissão somente quando estabelecem contato com seu ambiente de trabalho. No caso da Geografia, não é diferente, pois o aluno tem essa aproximação com a sala de aula por meio dos estágios supervisionados, projetos e programas.

O PIBID tem apresentado bons auxílios aos candidatos que visam formar-se profissionalmente como professor, oferecendo uma formação docente diferente em grande parte, que tem despertado nos bolsistas o desejo e a afirmação em se tornarem professores. O programa tem contribuído relativamente para a formação inicial dos alunos, que buscam no PIBID apoio e auxílio financeiro e, a partir da vivência no programa, acabam, por si só, se identificando com a profissão.

Os outros 33,3% apresentaram a expectativa relacionada à atuação docente, em estar dentro da sala de aula atuando como “professor”, elaborando aulas, aplicando atividades. Os pibidianos, além de acompanharem toda a dinâmica da escola, têm obrigações iguais às de um docente, auxiliando o professor supervisor cotidianamente na elaboração de atividades que possam contribuir para o entendimento dos conteúdos geográficos dos alunos.

Esse tipo de exercício é muito válido aos bolsistas, que, a partir desse momento, adquirem funções e atribuições da atuação docente, aprendendo a lidar com as dificuldades e desafios que têm impedido a realização de seu trabalho. Por meio disso, passam a buscar alternativas, com o apoio de seu coordenador e supervisor, para a superação dessas dificuldades.

Em relação ao último dado, a capacitação profissional, o Gráfico 04 diz que está correlacionada à expectativa de 33,3% dos participantes. Pode dizer que os anseios dos alunos, em relação ao programa, giram em torno da busca pelo aperfeiçoamento profissional. Isso ocorre porque o aluno do PIBID passa a lidar, na maioria dos casos, com atividades que demandam muitas leituras, discussão de textos, elaboração de artigos e participação em eventos de porte científico. Essas ações têm contribuído com o crescimento intelectual do bolsista do subprojeto de Geografia.

Observa-se, até então, quais expectativas os bolsistas apresentaram acerca de seu ingresso no programa. Por meio dos dados, verifica-se que as perspectivas giravam em

torno da busca por conhecimentos que contribuam para seu desempenho, enquanto professor, e com sua identidade profissional.

Conforme Guimarães (2004), tem-se destacado a identificação profissional dos acadêmicos como futuros professores durante a realização do curso de licenciatura em Geografia. Considera-se que os cursos de formação inicial e programas de formação podem ter um importante papel na construção ou fortalecimento das identidades docentes, possibilitando ao estudante a reflexão e análise crítica das representações sociais historicamente construídas e praticadas na profissão.

Há uma procura também evidenciada em prol da atuação profissional que contribua para uma postura docente eficaz, que sirva de aporte para a superação das inúmeras dificuldades presentes no exercício de transmissão do conhecimento. E, por fim, mas não menos importante, tem-se a expectativa de encontrar no programa uma capacitação que possa contribuir para uma formação individual enquanto profissional.

Discutiu-se, até o presente momento, o percurso dos pibidianos no curso de Geografia da Regional Catalão, expondo os motivos que levaram-nos à escolha da licenciatura em Geografia, e, posteriormente, os motivos e expectativas que incentivaram-nos à participação no programa, atuação que tem trazido opiniões acerca dos entraves que ainda perduram e têm dificultado, na maioria dos casos, as intervenções dos bolsistas na elaboração do material didático e na prática docente.

Por meio das respostas ao questionário, foi solicitado aos pibidianos o apontamento de pelo menos três contribuições do programa em prol de sua qualificação docente, como se observa no Quadro 07.

Quadro 07 - Contribuições relevantes do PIBID para a formação docente

Bolsista 01	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitação à carreira docente • Produção de artigos e participações em eventos • Planejamento
Bolsista 02	<ul style="list-style-type: none"> • Experiência • Trabalho em grupo • Interação com os alunos da escola
Bolsista 03	<ul style="list-style-type: none"> • Contato com a realidade do docente • Aprendizado profissional • Aumento da criatividade para propor novas práticas de ensino
Bolsista 04	<ul style="list-style-type: none"> • Melhora do desempenho didático • Conhecimento • Produção
Bolsista 05	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar a atuação em sala de aula • Complementação pedagógica • Fazer parte do ambiente escolar
Bolsista 06	<ul style="list-style-type: none"> • Atuar dentro da sala de aula

	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender métodos de ensino inovadores • Aprender a elaborar aulas
Bolsista 07	<ul style="list-style-type: none"> • Troca de experiências • Observar a realidade escolar • Experiência de sala de aula
Bolsista 08	<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir confiança em atuar • Agregar conhecimentos para formação • Uso de novas estratégias de ensino
Bolsista 09	<ul style="list-style-type: none"> • Como se portar diante das dificuldades • Perceber a realidade das escolas • Observar a relação entre alunos e professores

fonte: Questionário aplicado aos bolsistas do PIBID para a formação de professores: subprojeto de Geografia – Regional Catalão.

ORG.: VERISSIMO, A. S., 2017.

São várias as contribuições apontadas pelos bolsistas acerca do apoio do PIBID para a formação de professores de Geografia., pois através de suas respostas, pode-se identificar as contribuições positivas.

Ainda, pode-se observar que a formação profissional e a capacitação docente, na visão dos alunos, são contribuições que ocorrem com maior frequência no meio do programa, em que o aluno tem adquirido tal experiência a respeito das obrigações e ações educacionais, lidando com o cotidiano dos professores que estão a serviço do Ensino Básico.

Por outro lado, tem-se o processo de capacitação oferecido pelo programa, através das oportunidades que os bolsistas têm de participarem de eventos científicos que discutem a formação de professores, práticas de ensino, e até mesmo a participação em minicursos de capacitação.

No entanto, uma das contribuições que o programa tem proporcionado aos bolsistas está relacionada à capacitação profissional, considerada de imensa importância para a formação docente. Essa habilitação está atrelada ao rendimento acadêmico e tem acrescido gradativamente durante a participação desse aluno no PIBID.

Até o momento, o presente capítulo teve como objetivo apresentar o PIBID, como um programa consolidado em todo o cenário nacional com o total de 315 projetos e 2097 subprojetos em atuação, revelando sua importância em parceria com as instituições formadoras e as escolas de Educação Básica. Foi realizada também uma discussão a respeito da disciplina Geografia, com o total de 157 subprojetos em atuação, apresentando sua distribuição espacial, a identificação das universidades onde o mesmo foi implementado e os estados dessas instituições.

Como resultado parcial, por meio do levantamento de dados realizado pelo grupo NUCEF de pesquisa, constatou-se que, apesar de ser um programa consolidado, o mesmo

ainda tem aparecido de maneira tímida no cenário da Pós-graduação, pois foram identificadas somente três pesquisas de mestrado com a temática PIBID.

Identificamos, por meio da metodologia de aplicação do questionário, o perfil dos bolsistas que compõem a equipe do subprojeto. A partir de 100% das respostas obtidas, depreendeu-se que todos foram alunos de escolas públicas. E verificou-se também que 80% tem o desejo de se tornarem professores nos cursos de formação.

Por meio desta metodologia, foi observado que o PIBID tem sido um agente de suma importância no auxílio ao curso de Geografia, da Regional Catalão, para a formação de professores, colaborando com o auxílio financeiro e material aos participantes e inserindo-os na realidade das escolas parceiras do município.

3. PROFESSORES DE GEOGRAFIA: A CONCEPÇÃO DOS BOLSISTAS ACERCA DA CONTRIBUIÇÃO DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Neste capítulo, apresenta-se a metodologia adotada para a coleta de dados, a aplicação de grupos focais de discussão, que, segundo Morgan (1997), é conceituada como uma técnica de pesquisa de coleta de dados por meio das interações grupais com os sujeitos participantes e é caracterizada como um recurso que visa à compreensão do processo de construção das percepções, atitudes, comportamentos e representações sociais dos grupos humanos.

Segundo Flick (2009), a dinâmica de grupo focal é marcada pelo aspecto interativo de coleta de dados, muito comum em pesquisas qualitativas. De acordo com Gondim (2003), a noção de grupos focais está apoiada no incremento de entrevistas grupais, em que o entrevistador tem o papel fundamental na abordagem de coleta de informações e o moderador do grupo, ou seja, o pesquisador, tem a finalidade de assumir a posição de facilitador do processo de discussão. Gondim (2003) diz que:

Um moderador deve procurar cobrir a máxima variedade de tópicos relevantes sobre o assunto e promover uma discussão produtiva [...] precisa limitar suas intervenções e permitir que a discussão flua, só intervindo para introduzir novas questões e para facilitar o processo em curso. (GONDIM, 2003, p. 06).

O papel do moderador na execução de um grupo de focal consiste em procurar obter dos participantes, no caso os bolsistas, uma variedade de informações que contemplam, de maneira concreta, as questões, o tema e as indagações de pesquisa impostas pelo pesquisador.

Outro comportamento de suma importância realizado pelo moderador é não deixar transparecer sua opinião acerca do tema em pauta na discussão, não interferindo na opinião dos participantes. O moderador tem o dever de intervir como direcionador, expondo questionamentos que mantenham a discussão no foco pretendido, introduzindo questões que possam gerar respostas pertinentes à pesquisa.

A dinâmica de grupo focal foi desenvolvida por meio de três encontros, sendo cada encontro voltado a um objetivo da pesquisa. O primeiro encontro teve como título “PIBID e sua contribuição no processo de formação e prática docente no Ensino Básico”. O segundo foi intitulado “Subprojeto de Geografia: uma análise metodológica acerca das práticas desenvolvidas nas escolas do município de Catalão – GO.” O terceiro foi

denominado “PIBID: problemas e dificuldades apresentados em relação à formação e prática docente em Geografia.”

Todas as reuniões ocorreram conforme a disponibilidade dos bolsistas, em local apropriado com boa acústica para não interferir na qualidade de coleta de áudio. Foi utilizado gravador de mp3 para a gravação das falas dos bolsistas. Para a realização de cada grupo tinha, em média, duas horas de tempo. Após a conclusão desta etapa, foi feita a transcrição dos dados em áudio e realizada a classificação das respostas, com o objetivo de eliminar o que, em vista, era repetitivo e de menor relevância para a pesquisa.

A adoção desta metodologia tem por objetivo de apresentar e discutir as concepções dos bolsistas acerca da contribuição do programa para a formação dos mesmos, como também apontar as dificuldades cotidianas enfrentadas pelos bolsistas do subprojeto *metendo as mãos nas estratégias de ensino de Geografia*.

3.1. O PIBID e sua contribuição no processo de formação e prática docente na Educação Básica

As transformações ocorridas no mundo contemporâneo marcadas pelo avanço tecnológico, atreladas à velocidade da informação e também da evolução do pensamento geográfico, têm provocado mudanças significativas no universo escolar no que tange ao conteúdo geográfico no viés acadêmico e no Ensino Básico, fazendo com que uma grande parcela de educadores busque readaptar suas práticas de acordo com a nova conjuntura educacional.

Enquanto o adiantamento científico da Geografia era visto como uma conquista no ramo educacional e da pesquisa, por outro lado, esses avanços têm ocasionado o reflexo pouco positivo acerca do processo evolutivo do ensino da disciplina em relação ao exercício da prática docente atualmente. Muitas dessas “novas” práticas têm esbarrado em dificuldades para o seu desenvolvimento. São problemas que vão desde a infraestrutura escolar ao desprestígio da profissão, fatores que contribuem para a falta de profissionais qualificados nas salas de aulas das escolas públicas e também nos cursos de licenciatura.

Para reverter esse quadro, o governo tem agido em parceria com instituições de formação de professores na elaboração de inúmeras políticas públicas e programas educacionais, tendo o intuito de colaborar para a melhoria da qualidade do ensino público

e resgatar o prestígio dos cursos de formação de professores, como defende Cavalcanti (2012).

As políticas públicas atentas a essas demandas, buscam de uma ou de outra maneira, estabelecer ações voltadas para reformas estruturais, no intuito de proporcionarem melhores condições de formação, tanto inicial quanto continuada. As instituições responsáveis pela formação de professores têm por sua vez reestruturados seus cursos, ofertando-se também por essas demandas. (CAVALCANTI, 2012, p. 08).

De acordo com Cavalcanti, o professor de Geografia, atualmente, tem que fazer uso de práticas que intervenham efetivamente na direção dos processos formativos dos alunos, visando sua inserção no mundo social e cultural, colaborando para a ampliação de seus conhecimentos, contribuindo para o seu ingresso no mercado de trabalho, como ainda afirma Cavalcanti (2012):

Para que se cumpra essas demandas da formação escolar, é fundamental que os professores estejam bem preparados para o exercício da profissão, que fiquem atentos à diversidade dos alunos, a suas diferenças culturais, ao mundo da tecnologia dos conhecimentos científicos, as mudanças de paradigmas, às práticas espaciais globais aos problemas ambientais e sociais. (CAVALCANTI, 2012, p. 07).

Conforme a autora, o profissional de Geografia tem que apresentar em seu exercício uma postura docente que colabore para o desenvolvimento do conteúdo aos seus alunos, a fim de envolvê-los nos temas geográficos, proporcionando momentos de aprendizagem significativa³, superando o ensino tradicionalista, que, em alguns casos, não tem contemplado de maneira eficaz as novas necessidades educacionais. Conforme Cavalcanti (2012) essa formação deve ser continuada e permanente, devendo ocorrer nos espaços de atuação desse profissional, ou seja, nas escolas, universidades e até mesmo fora dela.

O governo tem criado alternativas de contribuir para a melhoria do quadro educacional brasileiro, em que diz respeito a formação de professores e, também na qualidade da Educação Básica. A medida que o governo encontrou para amenizar esses problemas se deu por meio de políticas públicas educacionais e seus respectivos programas, que foram implementados nos últimos anos.

³ ASUBBEL 2008. É o processo ideal que ocorre quando uma nova ideia se relaciona aos conhecimentos prévios do indivíduo. Motivado por uma situação que faça sentido, proposta pelo professor, o aluno amplia, avalia, atualiza e reconfigura a informação anterior, transformando-a em nova.

De acordo com Gatti (2011), esses programas têm por função colaborar para a melhoria da formação dos professores, atuando em conjunto com a Organização das Nações Unidas da Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Ministério da Educação (MEC), com o apoio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Conforme Sacramento *et al.* (2015), a preocupação dos teóricos da disciplina de Geografia gira em torno de debates a respeito do modo de ensinar os conceitos e os conteúdos de uma maneira articulada que possa possibilitar aos educandos uma aprendizagem efetiva dos conceitos geográficos.

A discussão sobre o papel educativo da Geografia tem fundamento, pois é uma disciplina capaz promover a leitura e crítica sobre o mundo vivido, bem como ressalta a possibilidade de intervenção sobre a realidade [...] sua função esteja voltada para a construção cidadã e consciente dos estudantes sobre os fenômenos geográficos especializados nos seus lugares de vivência. (Sacramento *et al.*, 2015, p. 07).

Os autores evidenciam o papel educativo da Geografia e dos professores. A principal função deste profissional diz respeito a ensinar seus alunos os mecanismos de leitura crítica do mundo em que vivem, para que os mesmos possam analisar os fatos de seu meio e, desse modo, traçar possibilidades que possam colaborar para a melhoria desse ambiente, por meio das mudanças das relações entre homem e natureza.

De acordo com Sacramento (2015), atualmente, o trabalho do professor consiste na criação e (re)criação de possibilidades de ensino que possam ocorrer por intermédio do conhecimento teórico/prático, com os conhecimentos prévios do próprio aluno, desenvolvendo atitudes que possam gerar mudanças na percepção dos alunos. Sobre esse assunto, Guimarães (2015) complementa que:

A construção de um ensino de Geografia qualificado, significativo e criativo é uma meta que depende fundamentalmente de um processo de formação que seja capaz de desenvolver, o talento o desenvolvimento e o domínio das diversas dimensões que abarcam o ofício do professor. Tarefa tal que demanda a formação continuada desse profissional e enfoca principalmente professores que não desistam da sua condição de aprendiz, que problematizem a sua experiência, o seu desenvolvimento profissional/pessoal e a sua construção indetitária. (GUIMARÃES, 2015, p. 56).

Sendo assim, podemos notar que a preocupação do professor consiste em obter uma formação profissional continuada que colabore no desenvolvimento de seu ofício,

visando ao aprimoramento de suas práticas enquanto educador. O PIBID busca colaborar inserindo os alunos, que almejam seguir enquanto professores nas escolas de Educação Básica, traçando como objetivo contribuir para uma formação inicial capaz de desenvolver a criticidade, a capacidade e, principalmente, o domínio dos aspectos que abarcam a profissão do professor de Geografia.

Este programa tem sido o divisor de água na maioria dos casos. Sua atuação tem garantido uma formação significativa para além do que é visto nos estágios, pelo fato de ocorrer uma aproximação maior entre o futuro ambiente de trabalho do aluno com a universidade, havendo troca de experiências significativas entre ambos, colaborando para compreensão da realidade vivida nas escolas parceiras.

Sendo assim, serão discutidas as principais contribuições do subprojeto de Geografia *Metendo as mãos nas estratégias do ensino de Geografia* a favor da elevação da qualidade da formação inicial dos bolsistas.

Nessa etapa da pesquisa, foi realizado o primeiro grupo focal de discussão⁴, com o intuito de compreender contribuição do PIBID para a formação docente dos bolsistas. Esse momento possibilitou, por meio da discussão, a obtenção de respostas pertinentes que satisfizeram os objetivos propostos no início da pesquisa.

A metodologia do grupo focal de discussão consiste em um método de coleta de informação bastante utilizados em pesquisas qualitativas que envolvem seres humanos. Conforme nos apresentam Ludwing (2009), o grupo focal, visa ser trabalhado com grupo de pessoas, através de uma discussão grupal, acerca de um determinado assunto expõem de forma informal suas opiniões acerca de determinado tema em questão. Na referida pesquisa, ao grupo que foi destinado essa metodologia de coleta de dados, foram os bolsistas do PIBID do subprojeto de Geografia da Regional Catalão, que ao todo eram compostos por 21 alunos.

As etapas para a realização dessa dinâmica, se deu por meio três encontros que foram datados previamente com todos os bolsistas, para que fosse escolhido os dias mais adequados para as reuniões, com local apropriado, que não interferisse no êxito da dinâmica.

Os bolsistas foram provocados a respeito da contribuição do PIBID no tocante à formação de cada um deles. Em tese, o subprojeto tem proporcionado inúmeras experiências para a formação profissional. Seguem as opiniões dos pibidianos:

⁴ Os relatos que serão expostos foram coletados durante as discussões dos grupos focais e analisados.

Na questão da elaboração didática, a gente passa por esse processo de aprender a ser um professor, onde que temos que buscar o conhecimento teórico, mais também buscar elaborar uma didática para realizar uma aula mais dinâmica e interdisciplinar. (BOLSISTA 01).

O PIBID nos auxilia na forma de como devemos se comportar dentro da sala de aula, perante diversas situações (BOLSISTA 02).

Nestes relatos, pode-se observar que a visão dos bolsistas, enquanto participantes do PIBID, tem colaborado significativamente para sua formação enquanto professor, sendo aquele profissional que tem buscado constantemente a interação entre os conhecimentos teóricos com as ações práticas, anexadas à sua didática. Além de dominar o arcabouço de conteúdos, há dificuldades em transpor o conhecimento para os alunos. Sobre essa postura, Pontuschka *et al.* (2007) afirma que:

Assim, além de dominar conteúdos, é importante que o professor desenvolva a capacidade de utilizá-los como instrumentos para desvendar e compreender a realidade do mundo, dando sentido e significado à aprendizagem. À medida que os conteúdos deixam de ser fins em si mesmos e passam a ser meios para a interação com a realidade, fornecem ao aluno os instrumentos para que possa construir uma visão articulada, organizada e crítica do mundo. (PONTUSCHKA ET AL., 2007, p. 97).

De acordo com as autoras, o que se pode analisar acerca dessa contribuição são as capacidades que o professor de Geografia tem de adquirir em seu trabalho, apontando que é necessário recorrer a práticas e metodologias atreladas aos seus instrumentos de ensino, proporcionando aos alunos meios de desvendar questões impostas pela sociedade cotidianamente, a fim de compreender a realidade em que estão inseridos.

Pontuschka (2007) enaltecem a importância de se trabalhar os conceitos da Geografia de forma interacional com a realidade do aluno, fornecendo meios para que estes estudantes possam construir sua própria visão de mundo, articulada com esses conceitos, e, futuramente, caso necessite, agir em prol da melhoria de sua realidade.

A respeito da realidade escolar, os bolsistas observam que o PIBID tem colaborado para a compreensão desses espaços, é primordial para enaltecer o aprendizado esperado pelos professores.

Na verdade, o que você aprende na universidade é completamente diferente na prática. A didática aprendida aqui com a teoria é muito

importante, mas não condiz com a realidade escolar, porque até mesmo a teoria que aprendemos aqui é restrita somente ao ambiente escolar. Sendo que na verdade temos de lidar com vários tipos de alunos que na maioria das vezes apresentam uma series de fatores extraclases. O PIBID tem contribuído mostrando como é a realidade desse ambiente (BOLSISTA 03).

O bolsista tem enaltecido a importância do programa para o reconhecimento da dinâmica presente no espaço escolar, que foram observadas durante as intervenções realizadas nas aulas de estágio. Isso é importante para o bolsista, que, além de analisar esse espaço sob a ótica de um educador, aprende a lidar com as diferenças culturais dos alunos, com a indisciplina, com o déficit educacional e com problemas que vão além da sala de aula e até mesmo dos espaços escolares.

Mendes e Rocha (2015) discutem a importância de conhecer esses espaços, como nos apresentam a seguir.

Conhecer o cotidiano das escolas [...] compreender e refletir sobre a realidade, sobre a estrutura organizativa da escola e sobre as políticas de funcionamento. Sabemos que a realidade não se dá a conhecer diretamente, é preciso um processo denso de interpretação de decifração com intuito de aprender o seu dinamismo já configurado (MENDES e ROCHA, 2015, p. 23).

No plano de pensamento das autoras, compreende-se que as ações do PIBID acarretam diversas contribuições nos espaços escolares, principalmente para o entendimento de sua dinâmica organizacional. Esse conhecimento não é adquirido de maneira instantânea. É um processo que demanda muito tempo de observação, análises e interpretação.

Em tese, o programa em si colabora para a compreensão dessa realidade a partir do momento em que o bolsista inicia sua atividade na escola. Num primeiro momento, tem a função de analisar os aspectos físicos da instituição, sendo estes dados que irão compor o relatório anual do programa. Em outro momento, durante as intervenções, o bolsista irá compreender essa realidade, analisando e intervindo na dinâmica vigente desses espaços.

Conforme Vasconcellos (2000), na formação profissional dos professores, esse contato com a realidade educacional, principalmente com a sala de aula e os alunos, tem proporcionado ao pibidiano a interpretação acerca do dinamismo já configurado para nele agir. Após decifrar e conhecer essa realidade, o aluno terá possibilidades inexploradas que poderão ser utilizadas a seu favor no decorrer de sua carreira. É por esses motivos

que as intervenções do PIBID nas aulas de Geografia do Ensino Básico têm sido de suma importância para o trabalho pedagógico na formação inicial desse aluno.

Os pibidianos relataram que, durante o curso do Ensino Médio, tinham determinada visão e opinião acerca da atuação do professor de Geografia. Com o início de sua participação no PIBID, os bolsistas passaram a ter opiniões que contradizem a experiência apreendida durante as aulas de Geografia do Ensino Médio no papel de estudante. O PIBID colaborou para que muitos alunos dos cursos de formação pudessem, de fato, ter um contato mais profícuo com a vida de professor e suas habilidades.

Sobre essa contribuição decorrente da participação no PIBID, os bolsistas relatam:

Sim, houve uma melhoria, tem coisas que eu nunca imaginaria que o professor de Geografia fazia. Particularmente durante o ensino médio tive um ensino bastante sistematizado, e monótono (BOLSISTA 04).

Estudamos no ensino médio com professores tradicionalistas, principalmente a Geografia que era basicamente decoreba dos conteúdos, e enquanto estamos aqui podemos observar as diversas maneiras de trazer os mesmos conteúdos de uma forma menos chatas para os alunos (BOLSISTA 05).

O programa colabora para que os alunos ingressantes no PIBID possam adquirir experiências docentes a sua formação a respeito do professor de Geografia, em contexto com as suas práticas e ações. Buscando por meio desse contato com a sala de aulas e seus respectivos professores, adquirir metodologias e práticas que possam colaborar para sua prática futura enquanto docente.

Freire (1996) tem chamado a atenção para a formação pedagógica autônoma, defendendo que esta autonomia é de suma importância para a compreensão da prática docente e para a formação enquanto indivíduo em formação humana e profissional.

O PIBID, de certo modo, contribui para que os bolsistas possam exercitar durante a sua formação essa autonomia, que muito tem a auxiliar no processo de formação dos alunos bolsistas e professores. Contreras (2002) apresenta a autonomia do professor como elemento primordial no estabelecimento das relações entre educadores e sociedade, onde este sujeito busca atuar conforme as demandas vigentes na comunidade em que este profissional tem atuado.

O programa tem procurado desenvolver a formação docente pautada na autonomia do indivíduo. Acerca do subprojeto de Geografia, os bolsistas relataram, durante as discussões de grupo, que seus coordenadores e supervisores deixaram-nos

livres para a escolha dos temas, metodologias e práticas, havendo o respaldo dos coordenadores no caso de dúvidas no processo de elaboração dessas atividades. Contreras (2002) discorre sobre essa autonomia.

[...] a autonomia, no contexto da prática do ensino, deve ser entendida como um processo de construção permanente no qual devem se conjugar, se equilibrar e fazer sentido muitos elementos. Por isso pode ser descrita e justificada, mas não reduzida a uma definição auto-explicativa. (CONTRERAS, 2002, P. 193).

Contreras (2002) afirma que “não é possível falar de autonomia de professores sem fazer referências ao contexto trabalhista, institucional e social em que os professores realizam seu trabalho.” (CONTRERAS, 2002, p. 227). Há de se considerar, principalmente, os vários problemas decorrentes na área educacional nos últimos tempos, em que fica evidente que a precarização do trabalho docente tem obrigado os professores e os projetos educacionais a buscarem o desenvolvimento de ações nos espaços escolares de maneira autônoma. Contudo, isso tem sido ruim, ocasionando impactos na formação da sociedade que, por meio dos cortes na Educação, limita a ação autônoma dos professores.

De acordo com Freire (1996), a autonomia do professor consiste de vários momentos, podendo ocorrer dentro sala de aula ou fora dela, em sua casa, com seus filhos. Com isso, essa autonomia vai se constituindo por meio do contato com várias experiências, que são oriundas e atreladas durante sua ação profissional. No caso do PIBID, tem sido decorrente durante as intervenções realizadas pelos bolsistas nas aulas de Geografia.

O aluno bolsista passa a contar com esses elementos durante sua estadia no programa, praticando, cotidianamente, sua autonomia enquanto profissional, através da elaboração das atividades, do desenvolvimento de pesquisas, e sempre buscando melhorar a cada dia, por meio das reflexões realizadas ao término de cada intervenção nas escolas parceiras. Esse tipo de ação tem, aos poucos, colaborado para o surgimento de novos professores, que tem chegado às salas de aula com o compromisso de ir além dos conteúdos disciplinares, buscando superar o ensino tradicional.

Essa autonomia exerce um ganho significativo na formação do professor de Geografia. Conforme Callai (1999), a formação autônoma tem como objetivo proporcionar ao estudante desses cursos de formação a oportunidade de aprendizagem

que possibilita a aprendizagem de práticas e ações docentes durante sua estadia no curso de formação e também com a participação no PIBID.

A autora apresenta a contribuição da formação autônoma no processo de construção do professor de Geografia, afirmando que tal autonomia tem proporcionado aos alunos a possibilidade de construção de novos saberes acerca dessa ciência. Nesse contexto, destaca-se a importância do PIBID no surgimento de um novo modelo de professor que atenda às demandas do atual contexto educacional, formando um profissional que seja capaz de lidar com os problemas na esfera educacional por meio de sua inteligência, criatividade e atualização dos conhecimentos teóricos e práticos.

Tratando-se dessa autonomia, os bolsistas participantes da pesquisa discorreram, durante os encontros, que têm liberdade nas escolhas dos conteúdos que a serem aplicados no decorrer das intervenções, com a ressalva que todos esses conteúdos possam estar de acordo com o contexto do que está sendo trabalhado pelo professor supervisor com a turma.

[...] você escolhe o conteúdo que quer aplicar da forma que você quiser, elaborado atividades de maneira flexível com os conteúdos que estão sendo trabalhados pelo professor supervisor” (BOLSISTA 06).

Este relato exemplifica positivamente as atribuições que o programa tem realizado em prol de uma formação pautada na autonomia do indivíduo. Como se pode notar, o referido bolsista exalta a importância de se trabalhar de forma autônoma. Por um lado, é positivo esse tipo de comportamento, pois é dada ao bolsista liberdade de trabalho, uma vez que o mesmo é responsável pela escolha dos temas, metodologias e métodos de avaliação que mais se enquadram com o perfil de sua turma e de seu próprio perfil.

Ao contrário, há bolsistas mais conservadores que defendem que os bolsistas não podem atuar de forma autônoma, no que diz respeito a elaboração das atividades e intervenção nos espaços escolares, havendo a necessidade constante da intervenção dos coordenadores e professores supervisores na elaboração e desenvolvimento das atividades, como apresentado a seguir:

A atuação no programa não pode ser totalmente autônoma, se não muitos professores irão trabalhar somente com temas irrelevantes com os alunos, que vão contra a moral e ética profissional. Ao meu ver tem que ser dosada essa liberdade autônoma, por parte dos supervisores. (BOLSISTA 07).

Por outro lado, essa total autonomia que referido subprojeto tem proporcionado ao bolsista pode ser perigosa em alguns casos para a formação desse aluno. A partir do momento em que o mesmo não tem o respaldo cuidadoso de seus supervisores e coordenadores, corre-se o grande risco de não obter sucesso em suas intervenções durante as aulas de Geografia. Se tornando uma aula pouco enriquecedora tanto para formação do pibidiano quanto para os alunos do Ensino Básico.

O PIBID precisaria ser autônomo, deveria ir mais além dos conteúdos presentes no livro didático, seguindo a própria linha de raciocínio, e não seguir somente o que está presente no livro didático” (BOLSISTA 08).

O bolsista fala sobre a necessidade de o programa ser mais autônomo. Crítica que as ações do subprojeto estão muito ligadas aos conteúdos dos livros didáticos. Este fragmento expõe a análise crítica do bolsista a respeito da utilização do livro didático, se mostrando insatisfeito com tal recurso.

Não estamos aqui defendendo a necessidade de abolição desse recurso didático das aulas de Geografia, mas sim uma mudança na utilização deste material durante as aulas.

O bolsista apresenta um olhar interessante que vai muito de encontro, não só com o PIBID, mas com a atuação docente como um todo, principalmente no período contemporâneo, em que as escolas públicas têm por obrigatoriedade transpor, de forma extremamente rápida, os conteúdos aos seus alunos. Na maioria dos casos, é praticamente impossível ao professor realizar este trabalho com qualidade, devido à alta carga horária de trabalho, e, principalmente, por conta da pouca disponibilidade de tempo para elaborar atividades inovadoras.

De acordo com Pontuschka *et al.* (2007), a prática profissional do professor de Geografia e dos bolsistas do PIBID, muitas vezes, expressa-se de maneira ordenada e racionalizada pelos órgãos educacionais e administrativos dos sistemas de ensino, cabendo ao bolsista buscar desenvolver sua prática autônoma dentro dos parâmetros estabelecidos por essas agências financiadoras, não extrapolando os limites dos reais objetivos educacionais impostos pelos programas e políticas públicas no viés educacional.

Consideramos que o subprojeto de Geografia tem proporcionado aos bolsistas uma formação docente importante para a absorção de ações e práticas educacionais que

estão atreladas ao cotidiano da Educação Básica, onde foi possível notar que os pibidianos têm a concepção de que o PIBID é de grande significância para a sua formação enquanto aluno em formação profissional, proporcionando-lhe ganhos no rendimento acadêmico dentro do curso de Geografia. Tal contribuição se dará também em sua fase de atuação enquanto professores de Geografia, atuando na quebra de paradigmas que ainda perduram tanto nas escolas quanto nos cursos de licenciatura, que ainda tem como principal método o ensino tradicional.

3.2. As percepções dos pibidianos acerca das intervenções nos espaços escolares em contexto com a formação docente em Geografia

Esta sessão tem por finalidade expor a percepção dos bolsistas acerca de suas atuações no decorrer das intervenções nas escolas parceiras com o intuito de identificar, sob a ótica dos pibidianos, as contribuições que a intervenção nas aulas de Geografia tem proporcionado à sua formação enquanto docente. O objetivo aqui é compreender o olhar que estes bolsistas têm a respeito do momento em que estão atuando nesses espaços com o intuito de analisar os resultados positivos e negativos dessas intervenções no decorrer das aulas.

Sob a ótica dos bolsistas, serão expostos os relatos obtidos durante a realização do segundo grupo focal de discussões, intitulado *Subprojeto de Geografia: uma análise da percepção dos bolsistas sob a contribuição das práticas desenvolvidas nas escolas parceiras para a formação docente*.

Como foi apresentado no (Mapa 02 pg158), o subprojeto de Geografia da UFG/CAC conta, hoje, com três escolas parceiras como campo de atuação das práticas dos bolsistas. São instituições públicas de Educação Básica. Em cada uma, atuam sete bolsistas distribuídos conforme a demanda e distribuição das aulas de Geografia de cada uma.

Como se sabe, as práticas do PIBID têm preenchido algumas falhas que muitas escolas vêm apresentando atualmente, como problemas relacionados à infraestrutura escolar e à falta de recursos didáticos. Por meio disso, os referidos bolsistas foram indagados acerca de suas práticas nessas escolas e se as mesmas têm contribuído para a superação dessas lacunas. Assim, foram obtidos os seguintes apontamentos:

[...]. Sim, sempre supre essa falha principalmente em relação a questão do recurso didático. Na escola que atuo há poucos recursos que podem ser utilizados durante as aulas de Geografia. [...]. Por isso sempre que é possível realizamos as intervenções na sala de vídeo. Fazemos o uso de Datashow, que é utilizado nas salas de aula e laboratórios, levamos também maquetes nas intervenções [...]. Concluindo, este comportamento ao meu modo de ver tem estimulado os alunos e despertado o seu interesse pela disciplina de Geografia (BOLSISTA 01).

A percepção que temos a respeito dessa fala é que o bolsista está atento aos problemas que perduram nas escolas onde tem atuado, mostrando a preocupação com a qualidade da infraestrutura, identificando que a instituição enfrenta problemas com recursos didáticos. Na sua visão, isso é um ponto prejudicial para a realização de um trabalho de qualidade durante as intervenções nas aulas de Geografia.

O reflexo disso é fruto da precarização do trabalho docente, que é oriundo do sucateamento da educação brasileira, que vem sofrendo inúmeros cortes em relação aos recursos financeiros vindos dos Estados para a manutenção da estrutura física das unidades escolares, bem como para a aquisição de recursos didáticos.

Em algumas intervenções, o bolsista leva materiais, metodologias e práticas que têm contribuído para a aplicação dos conhecimentos disciplinares aos alunos da Educação Básica, na tentativa de despertar o interesse dos mesmos pela ciência geográfica.

Esse comportamento nos mostra que o bolsista está apto a lidar com as adversidades do ambiente escolar, realçando que os objetivos propostos pelo PIBID estão sendo alcançados conforme esperado pelo subprojeto de Geografia da Regional Catalão.

Os autores Mendes e Rocha (2015) discutem sobre a importância do conhecimento do ambiente escolar por parte dos sujeitos do PIBID.

Compreender e refletir sobre a realidade, sobre a estrutura organizativa da escola e sobre as políticas de funcionamento[...] a realidade não se dá a conhecer diretamente, é um processo denso de interpretação, de decifração com o intuito de apreender seu dinamismo já configurado, seja para confirmar ou mesmo para transformar. (MENDES e ROCHA, 2015, p. 23).

Os autores destacam a importância de se conhecer o futuro espaço de trabalho, sua estrutura de organização e suas políticas de funcionamento, sendo que por meio desse reconhecimento, que muitos profissionais da educação passa a entender de fato como

ocorre a dinâmica atuante nos espaços escolares, isso é bom que através desse contado que o futuro docente passa a perceber a escola enquanto local de trabalho.

Outros bolsistas também responderam sobre essas ações e mencionaram sua contribuição para as novas possibilidades de se aplicar o conteúdo de Geografia.

Na minha opinião, vejo essa contribuição como uma nova maneira de trabalhar os conteúdos geográficos. Principalmente nas escolas públicas, os professores apresentam bastante dificuldade de trabalhar o conteúdo (BOLSISTA 02).

É notório, por meio da fala, que o programa tem colaborado para a formação de seus bolsistas. O pibidiano pontua que a formação é pautada no viés prático, ou seja, colabora para a transformação dos conhecimentos teóricos em aulas práticas. O PIBID tem sido eficiente nesse quesito de trabalhar de maneira relacionada a teoria e a prática. Uma formação pautada nesses aspectos tem a enriquecer tanto o aluno do Ensino Básico, que passa a praticar o que é aprendido nas salas de aulas, quanto o pibidiano, que passa a exercitar suas metodologias educacionais no que tange aos conhecimentos práticos condizentes à Geografia. Em se tratando do professor supervisor, o bolsista tem observado a seguinte questão.

A questão é que muitos professores atualmente estão desmotivados para o exercício da docência devido às condições de trabalho. Eu vejo que a atuação do PIBID tem motivado novamente esses professores. (BOLSISTA 03).

O bolsista tem observado, no decorrer das intervenções em que participam, que o professor supervisor se mostra motivado em trabalhar junto com os pibidianos. A chegada do programa nas escolas tem sido um dos elementos que têm motivado estes profissionais, dando a mostra a importância do papel do professor e sua importância à sociedade.

É preciso salientar as ações do subprojeto que não têm surtido efeitos positivos em relação à mudança de postura do supervisor. Mas também há aqueles que não melhoram suas posturas, mesmo após a chegada do PIBID. Como podemos observar a seguir:

Na escola em que atuo o supervisor está sempre acomodado, sempre esperando que nós bolsistas levamos algo para que possa ser trabalhado em sala de aula. (BOLSISTA 04).

[...] o nosso supervisor, não houve mudança por parte dele em momento algum, na verdade ele não mudou e não vai mudar em momento algum a sua forma de trabalhar. (BOLSISTA 05).

Os bolsistas manifestaram seus descontentamentos a respeito do comportamento dos supervisores, relatando que ambos não aproveitaram as intervenções das ações intrínsecas ao PIBID em suas aulas. Estes professores têm feito uso de práticas que vão na contramão do programa. Fazendo uso de aprendizados enfadonhos que tem proporcionado pouco para o enriquecimento das aulas, contribuindo pouco para a formação inicial dos bolsistas. Isso é um dos problemas que perduram e vão perdurar enquanto o programa estiver em atuação. Essa situação mostra que há muito para se pensar sobre quem, de fato, está levando a sério os objetivos e ações do programa.

Por meio da fala dos bolsistas, podemos analisar que a postura desses professores pode estar atrelada ao cansaço decorrente há anos de exaustivas jornadas de trabalho semanais, uma vez que há docentes que cumprem, por semana, mais de 48 horas de trabalho. São inúmeros fatores que podem explicar esse tipo de comportamento por parte do professor.

A atuação docente extrapola os limites da simples aplicação de conteúdo. Os professores de Geografia, atualmente, têm que saber lidar com muitas problemáticas. Por ser uma área em constante diálogo com conceitos e objetos de estudo de outras áreas, é necessário que os professores busquem sempre cursos de aperfeiçoamento, contribuindo para uma formação continuada.

O PIBID tem propiciado, de maneira indireta, o aprendizado de práxis que tem auxiliado no trabalho dos supervisores. De acordo com Veríssimo (2015), a participação dos supervisores no dia a dia do programa tem aproximando-os a uma formação continuada mais significativa, sólida e periódica, oportunizando a esses profissionais um crescimento junto com os bolsistas e também com os coordenadores. Essas trocas de experiência têm gerado transformações significativas na prática do professor do Ensino Básico.

Além do auxílio financeiro, o programa, de modo geral, tem contribuído com a distribuição de recursos didáticos a serem utilizados nas escolas, com a compra de materiais que são solicitados por bolsistas e supervisores. O PIBID busca, na medida do

possível, por melhorias nas ações docentes dos professores de Geografia. Esse tipo de comportamento tem enaltecido a importância do professorado para o processo educacional brasileiro.

Também há a questão do auxílio que o bolsista tem dado aos seus respectivos supervisores. Isso é avaliado positivamente, pois os supervisores podem contar com os pibidianos na elaboração, aplicação e avaliação das aulas de Geografia, havendo autonomia extrema ao bolsista, uma vez que o mesmo é livre na escolha dos conteúdos e metodologias a serem aplicadas nas intervenções.

A correlação entre os conhecimentos teóricos e as ações práticas tem sido marca do programa, em que muitas atividades são realizadas por meio dessa mediação dialética. Sobre isso, os pibidianos alegam que os supervisores têm recorrido a essa correlação, como se verifica seguir:

[...] o professor supervisor da escola em que atuo, sempre trabalha a teoria e deixa a prática por conta de nós bolsistas. A maioria das aulas são dessa maneira, mas também tem momentos que nós aplicamos a teoria também (BOLSISTA 06).

Nos bolsistas geralmente aplicamos entre duas ou três aulas com conteúdo teóricos, somente depois disso aplicamos a prática. (BOLSISTA 07).

A relação entre teoria e prática é fundamental no processo educacional, colaborando para a melhoria do Ensino Básico, para a formação inicial e continuada dos sujeitos envolvidos. No tocante ao PIBID, essa ação tem sido intensificada claramente devido à metodologia utilizada. Pode-se assim dizer que todas as atividades realizadas pelos bolsistas correspondem a uma sequência didática, que é processada por momentos de elaboração das atividades, aplicação e avaliação dos resultados. É uma postura que tem assegurado, em grande parte, o sucesso das atividades do programa.

Vázquez (1977) distingue a teoria da prática em pontos diferentes, sendo ações que apresentam singularidades e resultados de maneira distinta, como será relatado a seguir:

A fidelidade imediata da atividade teórica é elaborar ou transformar idealmente, e não realmente a matéria-prima, para obter como produtos, teorias que expliquem uma realidade presente, ou modelos que prefigurem idealmente uma realidade futura. A atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a

realidade, ou traça finalidades que antecipam idealmente sua transformação, mas o noutro caso fica intacta a realidade efetiva (VÁZQUEZ, 1977, p. 203).

O autor discute muito bem o que vem a ser teoria, quais são seus objetivos perante a realidade, conforme apresentado pelo bolsista, que tem observado que as ações desenvolvidas com o professor supervisor são possíveis graças aos conhecimentos prévios adquiridos nos grupos de discussão ou encontros, onde são elaboradas as atividades.

Outro ponto abordado é a importância do conhecimento teórico no processo de formação de professores de Geografia. O autor enfatiza que a teoria ampara os sujeitos do programa com um conhecimento prévio, apresentando-lhes os problemas presentes no cenário educacional. Com isso, os estudos teóricos são aplicados com o intuito de explicar o porquê desses problemas e propor caminhos para a superação dos mesmos.

Contudo, para superar os problemas da realidade da educação pública, é de suma importância que as ações práticas possam ser desenvolvidas juntamente com a teoria, como defendido por Vázquez (1977).

Assim enquanto atividade prática pressupõe uma ação efetiva de mudança sobre o mundo, que tem por resultado uma transformação real desde a atividade teórica apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas ideias sobre as coisas, mas não as próprias coisas. (VÁZQUEZ, 1977, p. 210).

De acordo com o autor, a ação teórica tem por finalidade transformar a consciência dos fatos, por meio de informações que podem ser obtidas durante a intervenção nos espaços educacionais, através de leituras de livros discussões e debates no âmbito acadêmico. Por vez, a ação prática tem gerado mudanças nas ações e posturas dos indivíduos da Educação em seus espaços. Em relação ao PIBID, a intervenção prática sobressai à ação teórica em grande parte. Isso ocorre devido à característica do programa. O PIBID está em constante contato com o ambiente escolar, desenvolvendo inúmeras atividades que colaboram para mudanças significativas nas escolas participantes.

Pode-se dizer que ambas as ações se complementam. E o programa tem colaborado com os professores supervisores, coordenadores e bolsistas nesse processo de articulação entre teoria e prática, meios de como confrontar os conhecimentos teóricos adquiridos, nos grupos de discussão, eventos e durante os cursos das disciplinas

pedagógicas, com a realidade observada durante as intervenções práticas, que são realizadas nos ambientes destinados à Educação Básica.

Até momento foi discutido o papel do PIBID e sua contribuição para as instituições de Educação Básica. Viu-se que o mesmo tem contribuído para a motivação de seus professores e inserção de novos recursos didáticos nas escolas e, também, a importância de trabalhar a teoria e prática de forma conjunta. O reflexo disso, em tese, é o resgate do público alunado, que tem apresentado comportamentos diversos que interferem nas questões disciplinares.

Atualmente o problema da indisciplina escolar tem sido algo que tem prejudicado bastante o trabalho do professor, principalmente aos recém-chegados no mercado de trabalho, por não apresentarem experiências no que tange ao exercício docente. Muitas das vezes, eles não conseguem realizar uma boa aula. A respeito desses entraves, os bolsistas foram indagados sobre a ação do PIBID em relação a esse aspecto, destacando se, de fato, o programa tem contribuído para auxiliar os professores e bolsistas na busca de soluções desses problemas, em relação ao aluno, conforme se verifica a seguir:

Nos deparamos com alunos desmotivados. Mais com a chegada do PIBID, buscamos mostrar para esses alunos que o ensino de Geografia vai além do que é visto nas aulas [...] observamos que os alunos melhoravam bastante o entendimento dos conhecimentos geográficos (BOLSISTA 08).

Os pibidianos, no início das intervenções nas escolas, se depararam com um cenário que tem sido comum nos espaços escolares, a respeito dos alunos da Educação Básica. Os bolsistas notaram que muitos alunos se encontravam desmotivados com a disciplina, apresentando pouco ou quase nenhum interesse acerca dos conteúdos geográficos que eram aplicados em parceria com o professor supervisor. Por meio da fala do bolsista, nota-se que o objetivo, de antemão, não estava sendo alcançado de maneira eficaz, mesmo com mudanças na forma de trabalhar o conteúdo da disciplina com os estudantes.

Somente com o decorrer das intervenções, houve melhoria no rendimento escolar desses alunos. Podemos reforçar que essa melhoria é fruto da utilização dessas novas práticas e metodologias trazidas pelos pibidianos, com o intuito de trabalhar a Geografia para além do tradicionalismo metodológico. Sobre tal discussão, Auth (2015) chama a atenção para essa transformação do conhecimento e no modo de aplicá-lo aos alunos.

A inserção sistemática de licenciandos em ambientes que envolvem a prática pedagógica e, ao mesmo tempo, teorias, diálogos, e reflexões sobre essa prática, potencializa o aspecto do reconhecer-se nesse espaço e reconhecer a dimensão transformadora do conhecimento relacionado à prática pedagógica. (AUTH, 2015, p. 248).

Conforme observado, o autor apresenta muito bem a respeito do envolvimento dos licenciandos nos espaços de ações pedagógicas, principalmente as salas de aula, local onde essa ação tem ocorrido com mais frequência, salientando que a partir do momento em que ocorrem as intervenções através dos bolsistas, os mesmos têm mostrado métodos diferenciados de trabalhar os conteúdos da disciplina, condicionando ações transformadoras na forma de aplicar o conhecimento pedagógico em contexto com a Geografia.

Outro bolsista também observa a mudança no comportamento dos alunos, com presença do PIBID, como se pode observar em sua fala.

Os alunos que eu acompanho, melhoraram bastante o rendimento escolar principalmente com a chegada de nós pibidianos, notamos que eles ficaram entusiasmados” (BOLSITA 09).

Esta fala revela o avanço no rendimento desses alunos, correlacionado com a presença dos bolsistas durante as aulas de Geografia. A ideia é que os estudantes têm alcançado de maneira positiva a proposta e os objetivos do programa, participando das atividades propostas pelos pibidianos, reforçando ainda mais que a formação desses bolsistas está ocorrendo de maneira correta, de modo que os mesmos nos mostram que os pibidianos estão fazendo o uso de práxis de ensino que têm despertado a curiosidade e o interesse dos alunos dessas escolas.

É preciso levar em consideração a questão de reconhecimento, pois a maioria dos alunos passa a se “sentir importantes enquanto aprendiz”, por estar fazendo parte do PIBID. Esse tipo de comportamento vem intensificar e afirmar por meio da ótica dos bolsistas que passam a observar que as suas ações nessas escolas de fato têm contribuído significativamente para sua formação enquanto futuro professor e também aos alunos do Ensino Básico.

Outro bolsista alega que esse entusiasmo está articulado na maneira como eles trabalham os conteúdos escolares.

“Eu vejo que esse entusiasmo está articulado na maneira que trabalhamos os conteúdos geográficos” (BOLSISTA 10).

A contribuição chama atenção de pesquisadores e professores, levando a refletir a respeito das práticas docentes, buscando uma transposição dos conhecimentos geográficos por meio de práxis que envolvam uma participação mais afetiva do aluno, colocando-o como sujeito na ação e confrontando-o por meio de problemáticas acerca da realidade em que vive. Essa ação é vista com bons olhos por Auth (2015), que afirma que é na escola onde ocorre a formação interacional das capacidades mentais dos alunos permitindo a esses sujeitos a tomada de consciência e de decisões sobre diversas situações concretas da vida, com o intuito de compreendê-las.

As ações do PIBID têm despertado o interesse dos alunos em relação ao ensino de Geografia, através de questionamentos aos bolsistas sob inúmeros temas convergentes às atividades realizadas durante as intervenções, como é correlatado a seguir:

“[...] teve casos que os alunos nos procuraram após a aula querendo saber mais a respeito dos conteúdos que foram aplicados por nós [...]” (BOLSISTA 11).

O bolsista relata nessa passagem a respeito da contribuição de suas práticas e mostra que ação do programa tem despertado o interesse dos estudantes da Educação Básica, instigando este aluno a buscar o entendimento dos conceitos geográficos, além do que é visto no ensino básico. Por outro lado, esse tipo de comportamento em alguns casos tem influenciado o aluno a buscar ingressar na universidade visando se tornar um docente em Geografia.

Cavalcanti (2013) tem apresentado questões que vão ao encontro sobre a postura do professor, no que tange à maneira de trabalhar o conteúdo geográfico de forma que contribua para despertar o interesse dos alunos para as aulas de Geografia. Assim, a autora apresenta:

Conjunto de questões quanto à preocupação dos professores com a motivação dos alunos, algumas podem ser destacadas: é possível trabalhar em sala de aula temas de geografia que sejam realmente o interesse dos alunos? Como aproximar os temas a serem ensinados em sala de aula com os temas que emergem da espacialidade vivida pelos alunos no seu cotidiano? Como se pode relacionar a Geografia vivida com a Geografia ensinada no espaço escolar? É possível encontrar ligações entre essas diferenças espaciais? (CAVALCANTI, 2013, p. 65).

A autora expõe algumas questões a respeito de ações que possam colaborar no processo de modificação das ações dos professores de Geografia a respeito de suas práticas docentes. Pode-se observar muito bem que há uma preocupação na mudança acerca da postura dos professores, visando a uma atualização de ações enquanto educadores.

Cavalcanti (2013) tem mostrado a preocupação sobre a necessidade de trabalhar esses conteúdos de maneira que se possa despertar a motivação dos estudantes da Educação Básica. Pode-se assim dizer que o PIBID tem colaborado para dar respostas a essas questões, trazendo para o ambiente escolar, práxis com fundamentos teóricos que despertam o interesse do público jovem, que frequenta nossas escolas, pela ciência geográfica, como foi exposto no relato do bolsista anteriormente.

Esse interesse pela Geografia é reflexo das práticas que os bolsistas realizam nas escolas em que atuam. Essa maneira diferenciada tem colaborado para obtenção da atenção do aluno enquanto sujeito que está ali para adquirir conhecimento. O relato a seguir ilustra muito bem a discussão.

“[...] toda semana ficam esperando a visita na escola [...] sempre estamos levando conteúdos diferentes, isso tem contribuído para o retorno positivo de nossas atividades” (BOLSISTA 12).

O presente relato tem exemplificado muito bem o motivo desse empenho da comunidade de estudantes do ensino básico pelo PIBID. Esse interesse está atrelado às diferentes formas que os bolsistas têm trabalhado com o ensino de Geografia durante as intervenções. A nosso ver, isso tem sim influenciado significativamente o retorno por parte dos alunos acerca das atividades aplicadas pelos bolsistas durante as intervenções.

Cavalcanti (2013) tem chamado a atenção dos professores e da escola como um todo, para os meios que possibilitem um processo de aprendizagem significativa que possa romper com os distanciamentos entre o que se ensina e o que se vive, conforme é correlatado a seguir:

O desafio está justamente em abolir o formalismo dos conteúdos sem deixar de se orientar pela estrutura conceitual dos conhecimentos geográficos; dinamizar e tornar vivos os temas apresentados sem fragmentá-los, sem prender demasiadamente à sua abordagem empírica, apelando demasiadamente para o subjetivo e o emocional do aluno e, com isso renunciando ao seu tratamento científico (CAVALCANTI, 2013, p. 66).

A autora tem chamado a atenção para o formalismo dos conteúdos geográficos que muitos professores têm adotado no seu exercício, alertando que esse comportamento tem que ser superado, mas não deixando de se orientar nos conceitos teóricos da Geografia. Em união com PIBID, o programa tem realizado esse trabalho de dinamizar e expor de maneira clara os temas apresentados durante as intervenções, sob uma ação dinâmica envolvente, interagindo com os alunos, tendo como objetivo tratar cientificamente os conteúdos geográficos, por meio de ações diferenciadas envolvendo os alunos, propiciando elementos que possam colaborar para uma ação conjunta de ampliação de suas capacidades de compreender seu local de vivência.

Mas, para que pudesse ocorrer esse retorno positivo por parte dos alunos e também dos sujeitos que ali estão inseridos nas escolas parceiras, tudo isso passa por uma organização metodológica, em que os bolsistas, supervisores e coordenadores, elaboram práticas que condiz, primeiramente, com as características de cada escola e principalmente de seus alunos. Essas são umas das principais ações que têm colaborado para que as atividades realizadas nas escolas tenham retorno bastante positivo.

Mas quais são essas práticas? Será exemplificado a seguir, através do que foi apresentado pelos bolsistas. O subprojeto de Geografia tem como o seu foco principal em relação aos alunos, proporcionar uma aprendizagem a esses bolsistas, por meio da orientação e capacitação, para fazerem uso de recursos lúdicos, para a transposição didática dos conteúdos geográficos, como correlata os bolsistas a seguir:

Fazemos uso de bonecos de pano com o objetivo de aplicar a Geografia de forma diferente, como se fossem um teatro. (BOLSISTA 13).

Utilizamos os bonecos de pano em uma aula que abordava o tema migração[...] foi trabalhado com os bonecos esse tema para que os alunos pudessem fixar os conceitos do tema migração por meio da interação com os bonecos (BOLSISTA 14).

Pode-se analisar pela fala do pibidiano que durante as intervenções nos espaços escolares, durante as aulas de Geografia, tem-se feito uso do recurso lúdico que conta com o auxílio dos bonecos de pano, com intuito de transpor os conteúdos da ciência geográfica de maneira prazerosa e instigante aos alunos.

Esse recurso é visto com bons olhos pelos autores Bertazzo e Silva (2014), que alegam que essa dinâmica tem muito a contribuir no processo de ensino-

aprendizagem durante as aulas de Geografia, para os alunos do ensino básico, tendo como consequência positiva aulas mais dinâmicas e participativas aos alunos das escolas em que o PIBID tem atuado. Ainda os autores ponderam a respeito do assunto, com a seguinte contribuição:

[...] a importância dos bonecos no processo de ensino e aprendizagem. Quando utilizados nas escolas, os alunos poderão internalizar e expressar práticas culturais que aprenderam nos espaços coletivos que frequentam; e, através desde objetos conhecidos, têm a oportunidade de transformá-las conforme seus interesses, pois estes objetos (bonecos de plano) constituem um meio de estabelecer relações entre o seu modo de viver e as outras pessoas (BERTAZZO, SILVA, 2014, p.73).

De acordo com os autores, pode-se identificar por meio dos relatos que os bolsistas expuseram acerca dessa prática nas escolas parceiras que o PIBID tem buscado fazer usos desses bonecos em suas práticas, colaborando para uma formação educacional, social e intelectual dos seus alunos, por meio da transposição dos conteúdos da ciência geográfica, através de apresentações teatrais, que são realizadas tanto pelos pibidinos quanto pelos alunos do Ensino Básico. Essa prática tem sido enriquecedora para ambas as partes. Primeiramente, ao bolsista, que adquire a habilidade do artesanato, durante a sua formação inicial, contribuindo para o aperfeiçoamento na elaboração de materiais didáticos lúdicos que possam auxiliar na execução de seu trabalho enquanto educador.

Já para os alunos da Educação Básica, esse tipo de atividade tem despertado a imaginação deles acerca do que é realmente a ciência geográfica, por meio de um raciocínio integrado dos elementos que estão presentes na superfície terrestre, levando em conta que estes estudantes passam a gostar mais das aulas, quando o professor faz uso de didáticas mais prazerosas no processo de ensino aprendizagem.

Outra ação que está presente no plano de atividades do referido subprojeto são as visitas que os bolsistas realizam, deslocando os alunos e a comunidade escolar aos espaços acadêmicos, aos laboratórios do Departamento de Geografia, e também em participações de feiras de ciências que são realizadas na universidade, como é correlatado a seguir.

Geralmente quando possível ocorre visitas na feira das profissões que ocorrem na universidade (BOLSISTA 15).

Geralmente apresentamos as correntes do curso de Geografia, os espaços da universidade, com o intuito de mostrar que a Geografia vai muito além do que é vista nos livros didáticos (BOLSISTA 16).

Como podemos notar pela fala dos bolsistas, eles têm desenvolvido muitas atividades com os alunos em conjunto com a universidade, isso é bom, pelo fato de inserir os estudantes nesses espaços para que os mesmos possam, por meio desse contato, estabelecer relações com a estrutura física da academia e sua dinâmica, conhecendo os laboratórios do Departamento de Geografia, alguns professores, participando de eventos que são abertos à comunidade, como a exemplo feiras de ciências, eventos científicos, dentre outros que são realizados e desenvolvidos pela universidade, expondo a esses alunos que a Geografia é uma ciência de extrema importância para a sociedade, que vai muito além do que é trabalhado durante as aulas que são realizadas na educação básica.

Essas ações, na maioria dos casos, têm colaborado para que muitos estudantes começassem a ingressar no ensino superior, após a conclusão do ensino médio. O PIBID tem colaborado muito a respeito do encurtamento entre as distâncias que existiam em alguns casos entre universidade e escola. O programa tem cooperado para que muitos alunos passassem a ter contato com as ações desenvolvidas pelo PIBID, procurassem a universidade com intuito de ingressarem em cursos de formação de professores. Esse comportamento tem sido recorrente em alguns casos devido às boas experiências que esses estudantes tiveram com as ações do PIBID.

O uso dos mapas durante as aulas é uma das características marcantes da ciência geográfica. O uso desse material tem sido de suma importância ao longo dos anos. Conforme Bomfim et al. (2005), o estudo da cartografia é de suma importância para a reconstrução do espaço geográfico e seu entendimento como um todo, por meio de representações de mapas que são o resultado final da ação cartográfica. O autor ainda salienta a respeito do que venha a ser o mapa:

O mapa é uma simplificação da realidade, confeccionada a partir da seleção de elementos representados por símbolos e sinais apropriados, favorecendo a conscientização do ser humano se seu papel enquanto sujeito que interage com o mundo em que vive (BOMFIM et al. 2005, p. 117).

De acordo com o autor, pode-se notar que o mapa tem a finalidade de mostrar os conhecimentos cartográficos de forma simplificada, sem perder os detalhes de determinado local. Esse recurso tem sido utilizado aos longos dos anos por professores de Geografia, com intuito de trabalhar com o aluno desde temas correlacionados à

dimensão territorial do Brasil, em variadas escalas de localização, nas demissões que vão desde o local ao global. Os bolsistas, durante as discussões, correlataram a seguinte opinião a respeito do uso de mapas durante as intervenções nas escolas:

“Aproveitamos bastante os mapas da universidade, por serem mapas que estão bem atualizados”. (BOLSISTA, 17).

É notório que os pibidianos têm utilizado esse recurso durante as aulas de Geografia, por ser um material didático que é de fácil uso, que apresenta uma riqueza de informações que podem ser trabalhadas com os todos os níveis da educação básica e também ao fácil acesso. Os bolsistas, aqui, não têm feito usos dos mapas que estão presentes das instituições de educação básica, porque talvez as escolas não detenham de mapas com boas qualidades ou atualizados. Com isso, eles fazem usos dos mapas que estão à disposição no laboratório de cartografia do departamento. Isso é positivo, porque o aluno do ensino básico passa a contar em suas aulas de Geografia com um material de qualidade e atualizado.

Outra atividade que é exposta pelos pibidianos que vale destaque é a realização de trabalhos de campo. No referido subprojeto foi realizado somente uma única vez, contando com o apoio da Secretaria do Meio Ambiente e outras áreas do conhecimento. O trabalho de campo é muito utilizado nas aulas de Geografia, por ser uma prática que muitos professores têm utilizado para inserir seus alunos a uma determinada realidade, para que os mesmos possam confrontar a teoria que é apreendida na sala de aula com a visita ao campo. Os autores Belo e Junior (2010, p. 01) compreendem o trabalho de campo como sendo:

Um método de ensino e uma etapa fundamental na construção do conhecimento geográfico, acreditamos que esta atividade não pode ser menosprezada nesses níveis de ensino, uma vez que em campo o aluno se aproxima da realidade concreta com a possibilidade de observá-la em seus mais variados aspectos e analisá-los criticamente. (BELO, JUNIOR, p01. 2010)

Os autores têm chamado a atenção sobre a importância da realização dos trabalhos de campo, considerando como uma etapa fundamental na construção dos conhecimentos geográficos. Por um lado, muitos defendem o uso dessa metodologia nas aulas de Geografia, principalmente nos cursos de formação, onde que essa prática é bastante

comum. No entanto, tem aqueles profissionais que observam essa prática como algo que não agrega em nada a formação do aluno, principalmente se tratando da educação básica.

No ensino básico, diferente da universidade, essa prática não é consolidada, devido a inúmeros fatores que têm dificultado o desenvolvimento dessa atividade, como apresentam Belo e Junior (2010, p. 04);

Na maioria dos casos o docente não é renumerado pelas horas de extras que eventualmente em estudo desse meio possa ocasionar. É por fim, os alunos que eventualmente devem arcar com os custos do trabalho, o que muitas vezes pode impossibilitar a participação de alguns nas atividades. (BELO, JUNIOR, p04. 2010)

Fatores como estes que têm prejudicado e, até mesmo desanimado muitos professores em realizar trabalhos de campo com seus alunos, principalmente no caso da educação básica, devido que a visita ao campo demanda de praticamente quase um dia de trabalho do professor. Também tem a questão dos alunos que muitas das vezes não têm recurso financeiro para arcar com os gastos de realizar o trabalho de campo.

Contudo, no presente caso, os bolsistas não tiveram problemas em realizar essa atividade perante a escola em que atuam, como será correlatado a seguir:

“Realizamos um trabalho de campo, em parceria com um representante da secretaria do meio ambiente e professores de outras áreas, contando também com a participação de todos bolsistas do subprojeto de Geografia”. (BOLSISTA 18).

Conforme o bolsista o trabalho de campo ocorreu de forma positiva, em que os objetivos propostos foram alcançados, contando com a participação de todos os bolsistas, outros professores de outras áreas, e de um representante da Secretaria do Meio Ambiente. Por meio desse relato pode-se observar que mesmo sendo uma metodologia de difícil aplicação, incomum nos espaços escolares, o PIBID tem conseguido trabalhar de forma eficaz durante as intervenções nas aulas de Geografia.

Outro aspecto importante que deve ser analisado por meio do relato do bolsista é que essa atividade contou com a junção de outros profissionais que estão fora do quadro de bolsista do programa, principalmente tendo a participação de um profissional qualificado que atua em nome da prefeitura.

Atividade dessa característica tem muito a contribuir para a formação do aluno bolsista, principalmente quando ocorre com interação com outras áreas do conhecimento.

Isso possibilita que este estudante comece a pensar de forma interdisciplinar com as outras áreas que estão presentes no escopo da ciência geográfica, possibilitando a construção do conhecimento que supere a dicotomia que existem dentro da própria Geografia e demais ciências.

Esse tópico tem apresentado inúmeras ações acerca da contribuição do PIBID aos ambientes escolares. Contudo, esses resultados positivos estão atrelados ao planejamento prévio que os bolsistas têm realizado no decorrer da execução das atividades. Quando indagados a respeito da importância do planejamento do desenvolvimento das mesmas, os bolsistas apresentam os seguintes relatos, que a nosso ver, são pertinentes ao sucesso das atividades realizadas nos espaços escolares.

O planejamento que te leva ao percurso final da aula e teu roteiro que vai te guiar, como exemplo na apresentação de um seminário (BOLSISTA 19).

O planejamento é importante para qualquer área, falando em termos de aula ele ajuda você chegar na sala de aula, mais esclarecido[...] de que forma vai ser abordado aquele tema, tipos de questionamento para ver qual é reação deles (BOLSISTA 20).

Pode-se observar por meio da fala dos bolsistas que há uma preocupação por parte deles sobre a importância do planejamento no processo de elaboração das atividades. Esse comportamento, em muitos casos, tem colaborado diretamente na postura do professor supervisor que, por meio do contato com os bolsistas para elaboração das atividades/aulas, acaba adquirindo esse comportamento para o seu cotidiano, contribuindo para a seu desempenho enquanto professor.

O planejamento é uma das ações que mais tem contribuído para que as atividades que são realizadas no âmbito escolar possam alcançar o devido sucesso, onde que tudo é pensado de maneira conjunta entre os bolsistas, supervisores e coordenadores e até mesmo aos demais profissionais da escola, quando há necessidade. Pode-se assim dizer que o sucesso do programa se deve muito ao seu planejamento, que é realizado de maneira conjunta, com as pessoas que observam a escola sob óticas diferentes.

Discutiu-se neste item quais foram as contribuições que o subprojeto de Geografia realizou perante as escolas parcerias e seus alunos e supervisores. Foi apresentado que as contribuições foram muitas, obtendo resultados positivos no que diz respeito aos supervisores e alunos, que tiveram contato por meio das intervenções dos bolsistas com

conhecimentos geográficos que vão muito além do que tem sido exposto por meio dos livros didáticos.

Essa contribuição tem proporcionado aos alunos uma formação do indivíduo que esteja apto em reconhecer seu lugar dentro da sociedade em que está inserido e a lutar por seus direitos enquanto cidadão. Contudo, também houve algumas ressalvas que foram mencionadas pelos bolsistas sobre as ações que foram até então desenvolvidas nas escolas, principalmente no que diz respeito ao comportamento de alguns alunos e supervisores que foram mencionados anteriormente.

Podemos observar por meio do que foi correlatado pelos bolsistas durante o segundo encontro o do grupo focal de discussão, que as ações que estão sendo desenvolvidas nas escolas têm colaborado positivamente para formação inicial de professores de Geografia. A inserção dos pibidianos nesses espaços tem proporcionado uma formação pautada no viés prático, em que o bolsista passa a lidar com situações cotidianas, no que dizem respeito, as questões estruturais, sociais, econômicas que fazem parte da organização escolar. E como foi possível observar durante as falas, que o PIBID tem colaborado ao licenciando uma formação pautada nesses aspectos, colaborando para que, quando for o momento de atuação, o bolsista esteja preparado para lidar com essas questões.

A seguir serão apresentadas quais são as dificuldades que os bolsistas têm enfrentado no seu cotidiano acerca das ações que dizem respeito à formação inicial em Geografia, em que os bolsistas nos apresentaram, sob diferentes olhares, as falhas que o programa tem apresentado no decorrer de suas ações.

3.3. Por trás do sucesso: as barreiras enfrentadas pelos bolsistas no desenvolvimento das ações do PIBID

O intuito desse item é apresentar a percepção dos bolsistas a respeito dos bastidores do programa, com o intuito de identificar em quais pontos que o referido programa tem pecado a respeito dessa formação. E em seguida apresentar de forma sistemática o balanço dessa contribuição para a formação de professores de Geografia, dentro do subprojeto da Regional Catalão.

Este subitem tem o objetivo de concluir o trabalho, expondo o que foi relatado no último encontro, da dinâmica do grupo focal de discussão, que tinha como tema o PIBID e suas limitações e intitulado “*O PIBID e seus problemas e dificuldades apresentados em relação à formação e prática docente em Geografia*”.

Por meio disso, serão apresentadas, através dos relatos dos bolsistas, quais são as falhas, atreladas às dificuldades que os mesmos têm enfrentado no decorrer das atividades, correlacionado com a questão da precarização do trabalho docente, que é um problema que tem assombrado os professores ao longo dos tempos, e com as ações do PIBID, com intuito de identificar em até que ponto essa precarização tem afetado negativamente as intervenções dos bolsistas nas aulas de Geografia da educação básica.

De acordo com Oliveira e Pires (2014), a precarização do trabalho docente está associada às mudanças ocorridas no mundo do trabalho por volta da década de 1970. No campo educacional, o neoliberalismo representou o estabelecimento de redefinições do papel do Estado na sua relação com a Educação. Essa nova reorganização culminou na reestruturação produtiva do sistema educacional brasileiro, que era marcado pela ideologia do mercado, em que a função do professor torna-se uma mercadoria.

Oliveira e Pires (2014) discorrem que a desvalorização docente vai além do descaso do poder público e de seus agentes econômicos, como se pode observar a seguir:

O processo de desvalorização do trabalho do professor não pode ser compreendido somente no âmbito econômico, tendo que se vislumbrar nos fenômenos da “desprofissionalização” do trabalho docente, “comunitarismo”, “privatização” do ensino e a conseqüente perda da qualidade da educação (OLIVEIRA e PIRES, 2014, p. 04).

Os autores apresentam três determinantes que foram primordiais para alavancar de vez a desvalorização do trabalho docente. A primeira “desprofissionalização”, na

verdade, está correlacionada diretamente à formação do professor. Esse termo diz respeito àqueles profissionais que atuam frente à sala de aula com mínimo de conhecimento daquela disciplina, ou por profissionais que saem da universidade, mas no primeiro momento abandonam a profissão, e posteriormente, devido à necessidade financeira oriunda da crise, têm voltado a ocupar esses espaços, com pouco ou quase nenhum preparo para atender as novas demandas educacionais, ou por profissionais que não são habilitados a lecionar.

A profissão docente atualmente necessita readquirir o reconhecimento, que era vigente no passado. Paro (2012) afirma que o corpo docente é o elemento mais importante que a escola pode oferecer na realização do trabalho de efetiva qualidade. O professor hoje tem é de suma importância na formação da sociedade como um todo, sendo aquele profissional responsável pela educação e formação de diversos profissionais.

No caso da Geografia, esse profissional tem por finalidade aplicar seu conhecimento para os alunos com objetivo de lhes despertar a criticidade e lhes ensinar a observar a sociedade em que vivem, por meio do estabelecimento de relações entre o homem e a natureza, pensar uma sociedade mais igualitária, através de ações, trabalho e pesquisa, que são ferramentas fundamentais do labor do profissional de Geografia.

Existem políticas públicas e programas destinados a contribuir para a qualificação e reconhecimento desses profissionais, como foi apresentado no (Quadro 01 pag 42). Essas ações governamentais, de certo modo, têm contribuído para elevação da qualidade do ensino, formação inicial e continuada dos professores, e para a ascensão da função social do professor e das instituições de ensino público.

No entanto, um dos entraves que têm dificultado essas ações é a maneira como essas políticas são implementadas, atendendo exclusivamente os anseios dos pressupostos econômicos. Essas políticas são elaboradas e implementadas, de “cima para baixo”, com a mínima preocupação com as diferenças regionais e suas necessidades específicas.

Outro fator que se pode considerar é o sucateamento que os órgãos educacionais vêm sofrendo ao longo dos anos, contribuindo negativamente para altos índices de precarização do trabalho docente. Isso afeta também diretamente a essas políticas públicas e seus programas, que foram implantados para suprir e contribuir para formação docente.

A respeito desse assunto, serão traçadas algumas questões sobre até que ponto esse sucateamento no meio educacional pode interferir no desenvolvimento das ações dos bolsistas do PIBID do Departamento de Geografia da UFG/CAC? Os bolsistas relataram

vários problemas que têm interferido negativamente no decorrer das atividades. Serão percorridas, a princípio, as questões de infraestrutura desses espaços, às escolas parceiras do programa. Por meio disso, quando os bolsistas foram indagados foram obtidas as seguintes repostas.

A estrutura da escola em que atuo é bastante quente, fica muito complicado em trabalhar com aluno nestas condições (BOLSISTA 01).

O espaço, as salas são pequenas e contém muitos alunos, isso prejudica em partes nossas intervenções, devido que a maioria das atividades são realizadas em grupo e isso torna difícil o desenvolvimento da atividade (BOLSISTA 02).

Por meio desses dois relatos, os bolsistas têm chamado a atenção para os problemas da infraestrutura das escolas que eles atuam, alegando que as salas, onde o professor passa o seu maior tempo, não são bem ventiladas, relatando que o calor tem sido uns dos problemas que tem prejudicado no decorrer das atividades no interior das salas.

Já o outro bolsista relata que o número alunos vai além do que é previsto por lei, que é de 25 alunos por professor. Esse inchaço de alunos tem, na maioria dos casos, prejudicado as ações dos bolsistas em realizar atividades que demandam de uma dinâmica grupal, principalmente.

A respeito desse assunto, Marques (2010 *apud* Körnner, 2005) pondera, com bases nos estudos realizados por Körnner no ano de 2005, em seis países da America Latina (Chile, Equador, Peru, Argentina, México e Uruguai), argumentações que vão ao encontro com o que foi citado pelos pibidianos, como será visto a seguir.

*Com relação à infraestrutura das escolas e materiais de trabalho, a pesquisa aponta que são consideradas insuficientes para o trabalho dos professores. Foi constatado um deficit de espaços próprios para o descanso docente e preparo de materiais para o trabalho com disciplinas específicas[...] foi também identificada a falta de serviços básicos de saneamento. Além dessas carências foram detectados problemas relativos à temperatura do ambiente, iluminação, ruído que expõem os professores a um grau maior de exigências físicas. (MARQUES, 2010 *apud* KÖRNNER, 2005, p. 22).*

Conforme os autores, considera-se que esses problemas são alarmantes e tem prejudicado e muito o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro, de modo que a observar que há muito em melhorar na questão estrutural das escolas de nosso país e

também América do Sul, conforme nos apresentou Körner (2005). Em contexto com o Brasil. Muitas escolas têm apresentado a falta desses equipamentos (ventilador, bebedouro, iluminação, espaço adequado, entre outros). Preza-se que este é o mínimo de condições de trabalho que as escolas têm por obrigatoriedade oferecer os seus profissionais. No presente estudo se nota que umas das queixas dos bolsistas são a falta de espaço para a realização de atividades e problemas relacionados à alta temperatura no interior das salas.

Os objetivos do subprojeto de Geografia têm proporcionado inúmeras atividades, que têm contribuído para aplicabilidade dos diferentes conteúdos dessa ciência para os estudantes do ensino básico e, por outro lado, estabelecendo uma formação mais qualificada aos seus receptivos bolsistas.

Por meio disso, quando questionados a respeito dessas ações, os pibidinos apresentaram opiniões que mostram a satisfação dos mesmos com as ações que o programa tem desempenhado nas escolas. Mas, por outro lado, recomendam algumas ideias para que pudessem ocorrer melhorias na ação prática do subprojeto, como é exposto adiante:

“Na minha opinião o que deveria ocorrer é um aumento na carga horária destinada a aplicação das atividades nas escolas”
(BOLSISTA 03).

Conforme o bolsista 03, o programa exige que todos os seus participantes tenham, no mínimo, uma dedicação de exclusiva de quatro horas por dia, durante os cinco dias da semana para o desenvolvimento das atividades, independentemente de estarem dentro ou fora dos espaços escolares. Em tese, o cumprimento desse horário tem sido realizado na maior parte na universidade, nas reuniões semanais, na elaboração de atividade e participação de eventos de cunho científico.

Em contexto com subprojeto em questão, o bolsista tem chamado a atenção do número de horas que são destinadas às atividades do programa, alegando que 20 horas semanais não são o suficiente para que possam planejar e elaborar de maneira eficaz a uma boa aula/atividade, para serem aplicadas as turmas em que o PIBID atua. Já outro pibidiano alega que deveria ocorrer com mais frequência a interação entre todos os sujeitos que estão envolvidos na execução do subprojeto, como é apresentado a seguir:

“Deveria ocorrer com mais frequência a participação conjunta na elaboração das atividades entre bolsistas e alunos, onde que ambos pudessem elaborar junto as atividades a serem aplicadas durante as aulas de Geografia” (BOLSITA 04).

Tem-se aqui uma função que tem sido aplicada somente nos objetivos do programa, mas, na prática, as coisas são totalmente diferentes. O programa estabelece aos participantes encontros semanais entre coordenadores, supervisores e bolsistas. Esses encontros são de suma importância para a compreensão dos espaços escolares, principalmente ao coordenador, que tem a função de formar professores.

De acordo com Garcia e Silveira (2014), essa interação tem colaborado para que os professores dos cursos de formação possam, por meio dessas reuniões semanais, adquirir conhecimentos que possam ser pertinentes aos professores universitários, contribuindo para reavaliação de suas opções e estratégias didático-pedagógicas, para formação docente em Geografia e das outras ciências, reverberando positivamente em suas aulas nos cursos de licenciatura.

A falta desses momentos de discussão e de trocas de experiências entre os PIBIDIANOS tem limitado o entendimento e a superação de algumas dificuldades, que estão ligadas às aulas de Geografia no ensino básico. A respeito desse assunto, o bolsista tem alertado sobre a falta de interação entre os próprios membros do subprojeto, que é exposto a frente:

Sinto falta dos momentos que temos durante as aulas de estágio onde que discutimos os fatos ocorridos nas escolas. Deveria ocorrer esse momento para que pudéssemos ver o que os colegas estão levando para escolas e com isso termos uma troca de experiência. (BOLSISTA 05).

A ideia que temos, por meio desse relato, que há pouca comunicação entre os sujeitos, em que o bolsista se mostra insatisfeito com esse comportamento, citando o exemplo das aulas de estágio, onde que, após as intervenções, é colocado pelos estagiários o que foi observado durante as ações nos espaços escolares.

No PIBID não deveria ocorrer diferente, por ser um programa que visa qualificar a formação inicial de professores. Essa atividade de reflexão deveria ser constantemente realizada toda semana, se possível. Mas, o que se pode deduzir por meio desse relato, é que essas reuniões pouco têm contribuído para o entendimento do cotidiano escolar e suas peculiaridades.

A respeito das dificuldades encontradas na elaboração das atividades a serem realizadas nas escolas parceiras, foram identificados problemas que vão desde a criatividade dos bolsistas até questões que dizem respeito à falta de recurso financeiro e material didático, como será visto a seguir.

Para que os objetivos do programa possam ser alcançados durante as intervenções, é preciso que ocorra um bom planejamento do que será aplicado, apresentando os caminhos, que vão desde a elaboração até o resultado final da atividade. Contudo, para que isso seja possível, os bolsistas têm feito usos de diversas práticas e metodologias que têm colaborado para o desenvolvimento das aulas.

Por outro lado, o programa tem encontrado alguns entraves que têm dificultado bastante o trabalho dos bolsistas e, conseqüentemente, na elaboração das atividades que têm interferido diretamente na qualidade das intervenções. Foram observados a seguir, por meio das falas, quais são:

“Desde da hora que se pensa o que vai fazer, a dificuldade está aí, principalmente nas questões ligadas a criatividade, em que muitas das vezes recorremos aos nossos coordenadores para nós auxiliar”.
(BOLSISTA 06).

O referido bolsista tem chamado a atenção acerca de seu problema na elaboração das atividades a serem aplicadas nas escolas, atrelado à dificuldade de criar conteúdos geográficos que possam ser atrativos aos alunos e ao mesmo tempo sejam de suma importância para formação do mesmo, não ficando somente na transformação da teoria em uma prática sem fundamentação. Cabendo ao bolsista, em conjunto com seu supervisor e coordenador, pensar estratégias que possam surtir efeito nas aulas de Geografia no ensino básico. A respeito desse assunto, Lacerda (2011) chama atenção para as mudanças que têm ocorrido na educação nos últimos anos, dificultando e exigindo dos professores uma nova postura docente, como é apresentado a seguir:

Nos dias atuais a educação passa por profundas transformações, tendo em vista as mudanças constantes que vêm ocorrendo no mundo. As novas tecnologias evoluem num ritmo cada vez mais acelerado, e o mundo científico também avança constantemente, com novas descobertas e estudos, apontando diferentes competências para atuar na sociedade e no campo educacional. Diante disso, os novos desafios vêm, instigando os profissionais da educação a buscarem novos saberes, conhecimentos, metodologias e estratégias de ensino. As mudanças no contexto escolar e social requerem profissionais

atualizados e competentes, que estejam preparados para atuar com diferentes problemas. (LACERDA, 2011, p. 80).

A autora tem chama a atenção para o aspecto das mudanças que têm ocorrido no meio educacional nos últimos anos, principalmente com a chegada das novas tecnologias e com o avanço no mundo científico, exigindo constante readaptação dos professores perante essas mudanças.

O governo, em tese, tem criando mecanismos através de políticas públicas que têm auxiliado aos professores que queiram adquirir conhecimento, metodologias e estratégias de ensino que são adequadas ao novo sistema educacional que vem se tornando vigente na contemporaneidade.

O PIBID, na medida do possível, tem contribuído nesse aspecto, tanto para formação inicial e continuada dos seus sujeitos, com inserção dos acadêmicos com a realidade escolar, momento em que os mesmos aprendem a lidar com essas demandas e ao mesmo tempo usufruir de recursos didáticos e teóricos para superá-las, por meio de construções de práticas que são elaboradas com respaldo do coordenador, que é o profissional com conhecimento acadêmico, tem a contribuir para que os bolsistas e supervisores possam adquirir competências para serem utilizadas durante as aulas.

A inserção dos bolsistas nesse espaço tem formado professores preparados a lidar com essas demandas. Isso tem sido uma das principais contribuições do PIBID, proporcionando uma formação docente prática que vai de encontro com a realidade escolar, confrontando os pressupostos teóricos adquiridos na academia.

Por outro lado, as barreiras para as realizações dessas atividades estão presentes na própria cultura escolar e a rigidez de sua direção, que, em alguns casos, têm dificultado aos bolsistas durante as intervenções, como é relatado a seguir:

Trabalhar com alguma atividade que leve os alunos para fora da sala de aula, ou para fora da escola. [...] a dificuldade que vejo na realização desse tipo de atividade, é a imposição da escola que não libera aos alunos, alegando que eles são novos, ou porque é muito perigoso, essas imposições que são apresentadas pela escola, que muitas vezes acabam dificultando o nosso trabalho (BOLSISTA 07).

Na referida escola em que tem atuado o bolsista, ele se queixa que a direção escolar tem sido um constante entrave no desenvolvimento do seu trabalho. Existem muitas escolas que ainda têm em suas bases curriculares os pressupostos do ensino pautado no método tradicionalista e conservadores, onde muitas dessas instituições

repudiam qualquer movimento que é contrário à doutrina da educação tradicionalista, em que a disciplina dos sujeitos se sobressai sobre o conhecimento.

Em um contexto amplo, esse tipo de comportamento apresentado por essas escolas tem colaborado negativamente para a formação de um indivíduo alienado em alguns casos, perante aos problemas decorrentes no seu espaço de vivência, por outro lado, contribuindo para o comodismo e frustração de professores que estão compromissados em realizar um trabalho de qualidade nessas escolas.

O PIBID tem tentando quebrar as correntes do tradicionalismo educacional que tem perdurado por anos nas escolas públicas de nosso país, através da aproximação que tem proporcionado entre escola e universidade, supervisor e coordenador, e principalmente, colaborando para formação de profissionais que possam proporcionar essas mudanças de dentro para fora, por meio de sua prática docente enquanto professores de Geografia e demais áreas da educação básica.

Mas, para que essas ações possam ocorrer positivamente, é necessário incluir na discussão a importância dos recursos didáticos, sendo que a falta deles tem implicado diretamente na realização das atividades, de modo que quando não há recurso didático, há grandes chances de as intervenções nas aulas de Geografia ocorrerem sob a prática tradicionalista.

A respeito da escassez desses recursos, pode-se analisar pela fala do referido bolsista, que apresenta:

“A falta de recurso didático. Somente no meu primeiro ano, que o PIBID tinha verba para custeio de material didático. Só que de 2014 para cá já começou a acabar as verbas” (BOLSISTA 08).

O bolsista apresenta que a falta de recurso didático tem sido constante após o ano de 2014, por ser um ano marcado por grandes cortes financeiros da área educacional, principalmente a respeito do PIBID, de modo que na época foi cogitado o encerramento do programa decorrente desses cortes.

Em contexto com subprojeto de Geografia, a verba de custeio para material didático não é repassada há três anos. Tratando-se de um programa que completou, em 2017, dez anos de atuação, se consolidando em esfera nacional, é preocupante observar o descaso do poder público com a educação brasileira.

A importância desses recursos para as aulas de Geografia tem sido fundamental para melhoria das aulas e entendimentos dos alunos acerca do conteúdo que está sendo

abordado. Acerca desse assunto, Reis e Cardoso (2012) ponderam que “As aulas aliadas a recursos didático-pedagógicos, no processo de ensino-aprendizado são importantes para que o aluno assimile o conteúdo trabalhado, desenvolvendo criatividade, habilidades e competências”. (REIS e CARDOSO, 2012. P. 141).

Os autores enaltecem a importância da utilização desses recursos didáticos pedagógicos, salientando que os mesmos são importantes para que o aluno possa saber contextualizar o conhecimento teórico com a realidade, por meio do olhar crítico proporcionado pela ciência geográfica. Essa tem sido umas das vertentes que têm caracterizado as ações do PIBID.

Voltando às questões acerca da falta de recursos financeiros do programa e seus impactos na formação inicial dos bolsistas, a carência de recursos didáticos tem levando alguns bolsistas a limitar sua criatividade na elaboração de atividades a serem aplicadas nas intervenções, devido que os mesmos, em determinados casos, têm retirado verba da própria bolsa, para a compra de materiais a serem utilizados nas intervenções, como é apresentado pelos bolsistas a seguir.

Tive que imprimir algumas atividades para levar para escola com dinheiro do meu bolso (BOLSISTA 09).

Teve um caso que tive de imprimir alguns mapas que eram caros, e tive que pagar do meu bolso (BOLSISTA 10).

Pode-se notar a preocupação dos bolsistas em realizar um trabalho de qualidade. Mesmo com fim do repasse de recursos financeiros para a compra de material didático, observa-se o empenho deles em levar algo diferente para os alunos. Mesmo com essas limitações, os pibidianos não deixaram de executar as atividades e os propósitos do programa.

A precarização do trabalho docente tem sido também intensificada no programa, principalmente a partir do ano de 2014, a partir do qual tem sido mais alarmante o número de cortes de bolsas, que tem com intuito em sucatear ainda mais as ações do PIBID, ocasionado um retrocesso no processo de formação de professores e conseqüentemente para a educação brasileira.

Os bolsistas têm realizado a compra desses materiais com próprio dinheiro da bolsa que é destinada como incentivo para participarem do programa, como foi exposto nos relatos anteriores. Isso leva a questionar a respeito do valor da bolsa que é destinada aos bolsistas. Os mesmos foram indagados sobre o valor que é repassado a eles, pode-se

notar que alguns não estão satisfeitos com esse valor, como é apresentado através dos relatos abaixo.

O valor da bolsa não consegue sustentar o bolsista que está no PIBID, fazendo que o mesmo tenha que buscar outros meios para ganhar dinheiro, fora do ambiente acadêmico que por si só acaba interferindo na participação do PIBID (BOLSISTA 11).

Se fosse uma bolsa no valor bom, não haveria nós pibidianos buscarmos outros serviços para complementar a renda[...], mas o que acontece que nós temos que procurar outros meios de renda porque a bolsa não é o bastante (BOLSISTA 12).

Observamos por meio dos relatos, umas das queixas dos pibidianos é em relação ao valor da bolsa que é destinada aos bolsistas, principalmente com corte de verba para compra de recursos didáticos, tem feito alguns bolsistas destinarem uma pequena quantia vinda da bolsa para compra desses materiais.

Deve-se levar em consideração que essa bolsa muitas das vezes tem sido primordial para a permanência do aluno no curso de Geografia, que é através da mesma que ele consegue suprir suas despesas (como aluguel, alimentação e transporte). Mas o que tem chamado a atenção em relação aos bolsistas da UFG/CAC, em alguns casos isolados, é que os bolsistas, além de participarem do programa com o cumprimento das 20 horas semanais de dedicação. Os mesmos têm buscado outros meios de renda para complementar as suas necessidades, como é o caso dos relatos anteriores.

Em um caso isolado, teve um bolsista que até mesmo sugeriu que o valor da bolsa deveria passar por reajuste, passando de R\$400,00 (quatrocentos reais) para R\$980,00 (novecentos e oitenta reais), correspondente ao salário mínimo, como se pode visualizar a seguir.

O valor ideal para a bolsa seria de um salário mínimo, porque não teria motivo para o bolsista procurar outro emprego, daria para nós bolsistas bancar todas as despesas, além de comprar material didático. Daria para ele viver a universidade tranquilamente (BOLSISTA, 13).

Como se pode analisar por meio da fala do bolsista, o mesmo tem chamado a atenção para o acréscimo no valor da bolsa, passando a ser de um salário mínimo. Ele ainda justifica que esse valor daria para suprir todas as despesas, enquanto estudante e também enquanto pibidiano (participação em eventos, e compra dos materiais didáticos), e ainda não havendo a necessidade de o bolsista buscar outros afazeres para complementar

a sua renda, tendo total dedicação as atividades e o compromisso profícuo com as ações que o programa desempenha na comunidade.

Em partes, essa justificativa para o aumento do valor da bolsa é plausível, principalmente na questão de fazer o pibidiano ter total compromisso com programa, para que o mesmo durante a sua participação ter o máximo de contato com vivência educacional com seu supervisor, participando com mais ação e compromisso com as obrigações de professor.

Mas, se este problema for analisado sob outra ótica, o valor da bolsa do PIBID é umas das maiores que são distribuídas na graduação, em alguns casos superando os valores de uma bolsa PIBIC, PET, e outras modalidades de iniciação científica. Pode-se concluir que o problema não é exclusivamente do PIBID, mas, da educação como um todo, como é apresentado adiante.

Eu vejo esse problema não exclusivamente do PIBID, é um problema de custeio da educação e para o aluno no Brasil. Eu vejo isso como problema principalmente para os cursos integrais. Como um aluno de classe baixa vai se manter em um curso integral? Sendo que este aluno tem que trabalhar para ajudar a sustentar sua família. Eu não concordo que a bolsa do PIBID seja aumentada, porque vai aumentar para nós e para outros não. O que deveria ser feito é uma política de subsídio para que pudesse atender as necessidades da educação no Brasil (BOLSISTA 2017).

Esse relato apresenta uma análise reflexiva acerca dos problemas relacionados à educação. A princípio, o referido bolsista é contra o aumento da bolsa do PIBID. Em sua opinião, deveria ocorrer ajuste a todos os setores educacionais, desde bolsas de programas, de assistência estudantil à valorização salarial dos professores. O que se tem, na verdade, são políticas públicas educacionais enfadonhas que tentam, na medida do possível, contribuir para a valorização do magistério educacional brasileiro.

O que deveria ocorrer é a criação de uma política de subsídio que atendesse exclusivamente aos problemas educacionais e às novas demandas que tem sido presente nos espaços destinados à formação de alunos e professores, visando a valorização do magistério e por meio de incentivo financeiro digno a esses profissionais e instituições públicas de ensino.

A consequência negativa desses cortes para educação tem ocasionado aos poucos ao sucateamento do PIBID e aos demais programas e projetos educacionais, que não têm

contado mais com distribuição de recursos financeiros, para a compra de materiais didáticos e manutenção do desenvolvimento de atividades.

Conclui-se o referido capítulo com a certeza de que o PIBID tem contribuído positivamente na medida do possível para a formação docente dos bolsistas do curso de Geografia da Universidade Federal de Goiás, por meio do desenvolvimento de atividades que vão ao encontro com a realidade apresentada pelo município de Catalão (GO), com a inserção dos mesmos no ambiente escolar sob a orientação dos coordenadores e supervisores, colaborando positivamente para renovações de práticas docentes no que dizem respeito à ciência geográfica.

Esta contribuição tem proporcionado mudanças em respeito ao cotidiano escolar, elevando a qualidade das aulas, resgatando a importância social da escola e principalmente dos seus profissionais que ali estão, sobretudo na postura dos professores que compõem o corpo profissional do programa. Em grande parte, esse tipo de mudança tem resgatado o interesse dos alunos pela disciplina de Geografia e mostrado a eles a valor que essa ciência tem proporcionado a sociedade e, principalmente aos professores, que através do convívio com os pibidianos têm apreendido novas práticas educacionais, servindo de inspiração a esses profissionais que, com o passar do tempo, criam o hábito de elaborar e criar a sua própria prática educacional enquanto profissionais autônomos.

Mas, em contrapartida ao sucesso das ações do programa nos espaços educacionais, têm-se os entraves que, na maioria dos casos, têm limitado a ação dos bolsistas nas intervenções, questões estas que, dizem respeito à infraestrutura escolar, falta de material didático, como foi correlatado pelos bolsistas. Contudo, um dos problemas que têm chamado a atenção é o sucateamento que o PIBID, de modo geral, e principalmente, o subprojeto de Geografia, tem recebido por meio de inúmeros cortes financeiros, que eram utilizados para aquisição de recursos didáticos para serem empregados nas escolas. Como foi observado anteriormente, houve casos em que o pibidiano arcou com compra desses materiais. Trata-se de fatores que vem colaborando negativamente para o desenvolvimento do programa.

Ao longo do referido trabalho foi apresentado e discutido a temática formação de professores, em contexto com o PIBID, em que foram obtidos resultados positivos em relação a sua contribuição para a formação de professores. Em que foi possível notar que em 10 anos de atuação o programa tem alcançado voos grandiosos, colaborando ativamente para formação desses alunos que estão nos cursos de formação de professores.

No que cabe à Geografia, foram identificados 157 subprojetos em atuação, conforme o controle de dados da CAPES.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que a pesquisa nos apresentou resultados pertinentes a respeito da contribuição do PIBID para a formação de professores no Brasil, sendo um programa que tem ultrapassado a barreira do tradicionalismo na Educação e apresentado um leque abrangente de métodos e práticas que têm colaborado para a promoção da qualidade da Educação em nosso país.

Como vimos inicialmente, o início das práticas docentes no Brasil era realizado de maneira precária por colonizadores portugueses, que chegaram a terras brasileiras, sendo de responsabilidade da Igreja Católica o trabalho de educar os povos que, no período áureo, tinha grande influência na formação da sociedade. Essa formação pautada nos pressupostos da doutrina do catolicismo perdurou por um bom tempo como sistema de educação vigente daquela época, sendo substituído, posteriormente, pelo Estado, que passava a ter total responsabilidade sobre a Educação no Brasil. Com o passar dos anos, esse sistema foi sendo reformulado, com a inserção de leis, que tiveram como intuito legalizar o trabalho docente, como categoria profissional.

Mesmo assim, havia muitos problemas que impediam que a educação brasileira equiparasse com outras áreas de atuação profissional em termos de qualidade, principalmente em relação aos professores, que pouco têm voz ativa nas tomadas de decisão nas bancadas políticas e escassa participação na elaboração de ações e leis que visam, de certo modo, contribuir para “a melhoria das condições de trabalho dos docentes”.

Estes problemas têm servido de barreiras para o processo de formação de professores, em que os alunos, no decorrer do curso de formação, se questionam se realmente querem ou não a vir se tornar professores, em um país que não tem dado o devido valor e respeito a esses profissionais. Verifica-se que, constantemente, em que você é notificado pelos meios de comunicação que professores são agredidos, sofrem atrasos de salários e outras desvantagens. Situações dessa natureza têm afastado os jovens da profissão.

A consequência desse afastamento tem ocasionado impactos na Educação devido à diminuição do número de professores nas escolas públicas. Todos esses problemas são consequência de mau planejamento por parte dos órgãos federativos, que não estão preocupados em sanar essas dificuldades e muito menos elevar a qualidade do ensino. Os efeitos negativos dessa situação impactaram diretamente os cursos de licenciatura, principalmente, Matemática, Química, Física e Biologia. Tiveram o decréscimo muito elevado em seus cursos de formação de professores.

Para amenizar este problema, o governo cria o PIBID, para ser um programa que atuasse em conjunto com as universidades, colaborando diretamente para a formação de professores e para os cursos de licenciatura, usando de artifício atrativo a distribuição de bolsas de incentivo a todos os participantes.

Atuando diretamente com o futuro ambiente de trabalho, o PIBID logo foi se consolidando como um dos principais programas de bolsas da CAPES, ultrapassando, em sua primeira década de criação, um contingente de mais de 90 mil bolsistas em atuação em quase todo território. Como foi visto anteriormente.

Em se tratando da área da Geografia, conta com 157 subprojetos atuantes. Dentre estes, está o subprojeto de Geografia, da Universidade Federal de Goiás/ Regional Catalão, que tem desenvolvido seus trabalhos desde o ano de 2011, com o auxílio de dois coordenadores, vinte e um bolsistas e três supervisores no desenvolvimento de atividades que têm proporcionado aos licenciandos a oportunidade de acessar a escola para cooperar com sua formação inicial em docência.

Como resultado dessas ações, os bolsistas relataram ao longo do trabalho sobre a importância que o programa vem tendo para a formação de cada um. Por meio das respostas obtidas, foi possível notar que os pibidianos enaltecem a importância do PIBID por oportunizar o contato direto com a sala de aula, a elaboração de práticas docentes proveitosas que, realizadas com base na interação entre teoria e prática, resultam no surgimento de novas práticas. No que concerne ao rendimento acadêmico, os alunos têm apresentado, gradativamente, resultados positivos com sua participação no PIBID.

Podemos assim dizer que o PIBID tinha tudo para gerar mudanças significativas no cenário educacional. Mas, no ano de 2014, após 7 anos de criação, vieram as crises na economia brasileira e a Educação, de modo geral, não suportou a queda, sendo uma das primeiras áreas a ter seus recursos cortados e/ou limitados. O PIBID foi um dos projetos a sofrer as consequências desses cortes.

Os bolsistas expuseram esses problemas ao longo do texto, mostrando sua indignação com esses cortes não somente com o PIBID, mais com a Educação de maneira geral. Em relação ao subprojeto de Geografia, desde o ano de 2014, não há repasse de verbas para a compra de matérias a serem utilizados nas intervenções escolares. Em alguns casos, o bolsista tem feito uso de sua bolsa de incentivo para comprar materiais a serem utilizados nas intervenções.

Mesmo diante desses problemas, o subprojeto de Geografia da Universidade Federal de Goiás/ Regional Catalão, tem obtido resultados expressivos na concepção da formação docente. Como foi observado através dos relatos dos pibidianos, o PIBID tem sido primordial na formação desses alunos, de modo que muitos relataram que sua participação no programa tem contribuído na formação de cada um graças às interações na escola. Esse contato tem sido importante, pois é a partir desse momento que o aluno passa a lidar com a realidade escolar e aprende, desde cedo, a trabalhar sobre esta realidade, enfrentado os problemas que ali estão, contando com o auxílio do seu supervisor e também coordenador, para que seja possível superar essas dificuldades.

Por fim, conclui-se que o PIBID tem sido o programa que mais contribuiu aos professores, colaborando para sua formação inicial, continuada e elevação da qualidade do ensino, não só da Geografia, mas de todas as áreas da licenciatura, em virtude do trabalho desses conteúdos em vertente contrária ao método tradicional de ensino, resgatando, desse modo, a importância social do professorado perante a sociedade e instigando os mais jovens a optarem por cursos de licenciatura.

Mesmo sendo um programa de grandes proporções na esfera educacional, o mesmo teve seu encerramento no ano de 2018, decorrente da crise econômica que tem vivido nosso país nesses últimos anos. A educação como sempre é setor com maiores consequências desses problemas. O reflexo disso foram o surgimento de inúmeros manifestos de estudantes, professores, instituições formadoras e órgãos educacionais, em prol da permanência do PIBID.

Em que os mesmos defendiam que o programa, não deveria ser encerrado, sendo que resultados de suas ações tem proporcionado a melhoria na qualidade na formação inicial de professores e também na qualidade da educação pública brasileira. Após inúmeros embates em todos as localidades do país, o governo vigente resolve voltar atrás na decisão do encerramento do programa. Criando um novo PIBID, em parceria com o programa de residência pedagógica, em que ambos irão complementar um ao outro.

Uma das mudanças mais acentuadas presente no novo edital promulgado no ano de 2018, o PIBID passa ter como público alvo a partir de agora somente os discentes que estejam na primeira metade dos cursos de licenciatura, ofertados por IES pública ou privada sem fins lucrativos, tanto na modalidade presencial e a distância. Diferente do que era aplicado no formato anterior, onde que era atendido todos os alunos dos cursos de licenciatura, independente do período que o este esteja matriculado.

A respeito dessas mudanças fica o pesar se este novo modelo do PIBID, vai apresentar grandes resultados que o anterior, contribuir ativamente na formação dos novos estudantes que irão compor o corpo de bolsistas do programa. Visto que o mesmo agora tem um tempo de duração menor. Resta-nos ficar na torcida para que este programa, tão importante para a educação pública, uma vez que tem proporcionado mudanças significativas na vida de cada bolsista, não seja extinto, ocasionando conseqüentemente um retrocesso gigantesco no Ensino Básico brasileiro.

REFERÊNCIAS

ALEJANDO, P. R. R.; ROCHA-LEAL. O. T. **Trabalho de Campo uma ferramenta essencial para os geógrafos ou um instrumento banalizado**. Boletim Paulista de Geografia, São Paulo. N. 84, p. 51-57, 2006.

AMABILE, A. E. N. **Políticas Públicas**. *In Dicionário de Políticas Públicas*. Barbacena edUENG 2012. Disponível em: <<http://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/13076>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

AUTH, M. **Formação docente no Âmbito do PIBID e suas contribuições para o Ensino de Geografia**, 2015.

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. 4. ed. Universidade de Brasília, 1963.

_____, F. **A cultura brasileira**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos/INL. Parte 3: A transmissão da cultura, 1976.

AZEVEDO, S. **Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação**. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BAFFI, M. A. T. **Modalidades de pesquisa: um estudo introdutório**. Disponível em: <http://usuarios.upf.br/~clovia/pesq_bi/textos/texto02.pdf>. 2002. Acesso em: 18 nov. 2017.

BARBOSA, E. **Instrumentos de coleta de dados em pesquisas educacionais**. Disponível em: <http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2013_2/Instrumento_Coleta_Dados_Pesquisas_Educacionais.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2017.

BELO, V. L. JUNIOR. G. S. **A importância do trabalho de campo no ensino de Geografia**. Disponível em: <<file:///D:/BIBLIOTECA/Downloads/vanir.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2017.

BENTO, I. OLIVEIRA, K. **Formação de professores pesquisa e práticas pedagógicas**. Ed. PUC de Goiás. 2012. 170 p.

BERTAZZO, C. J.; BENTO, I. P. **O PIBID, a geografia e as estratégias de ensino**, 2014.

_____, C. SILVA; L. **A construção do conhecimento geográfico pelo lúdico e pelos bonecos de pano.** 2014.

BORGES, M. MARTINS; S. ZEULLI, E. **Políticas e Contribuições das práticas do PIBID para a formação de professores.** 1. ed. Ed EDUFU, 2015. 232p.

BOMFIM, N. R. **A importância da utilização dos mapas como instrumento de ensino/aprendizagem em Geografia escolar.** Disponível em: <file:///D:/BIBLIOTECA/Downloads/15282-57924-1-PB%20(1).pdf>. Acesso em: 14 nov. 2017.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº. 5.692 de agosto de 1971. De Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e formação de professores.** Brasília: MEC, 1971.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº. 4024/96, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1961.

_____. Ministério da Educação (1998). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia. Secretaria de educação fundamental.** Brasília, MEC/SEF.

CALLAI, H. C. **A formação do profissional da Geografia.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. P. 168.

CAPES. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência– PIBID.** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 13 nov. 2016.

CARDOSO, T. F. L. As aulas régias no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. I: séculos XVI-XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CARVALHO, L. **Pibid de Geografia na universidade Federal de Goiás: proposta e experiências formativas.** Dissertação de Mestrado, 2016. 160p.

_____, M. M. Chagas de. **A escola e a república.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

CAVALCANTI, L. S. **Para onde estão indo as investigações sobre ensino de Geografia no Brasil? Um olhar sobre elementos da pesquisa e do lugar que ela ocupa nesse campo.** BGG, 2016.

_____, L. S. **Ensino de Geografia na escola.** 1. ed. Papirus Editora, 2012. P. 208.

_____, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** 18. ed. Papirus Editora, 2013. P. 192.

CONTI, J. B. **A reforma do ensino de 1971 e a situação da Geografia.** Boletim paulista de Geografia, São Paulo, 51, p 57-74, jun. 1976.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores.** Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. Ed. Cortez, SP, 2002. 296 p.

DEMO, P. **Metodologia do Conhecimento científico.** São Paulo: Atlas, 2000.

FERNANDES, M. **Aula de Geografia.** 2. ed. Campina Grande. Ed Bagagem. 109 p.

FREIRE, P. **Pedagogia de Autonomia,** 1996.

GADOTTI, M. **Convite à Leitura de Paulo Freire.** São Paulo: Scipione, 1999.

GARCIA, L. V. SILVEIRA, H. E. **Pibid: em reconstrução de racionalidades de formação docente.** Uberlândia. Editora EdUFU, 2014. P. 32.

GATTI, B. A. BARRETO. S.S ANDRÉ. M. A. **Políticas docentes no Brasil: um Estado de arte.** Brasília: UNESCO, 2011.p 300. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

GONDIM, S. M. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: Desafio metodológicos.** Paideia, 2003. P. 149-161.

GROSSI, Esther. **Avaliação, terrível prática escolar- abolimos ou recriamos?** In.: Revista do GEEMPA. n.1. Porto Alegre: Vozes, 1993.

GUIMARÃES, R. C. **Educação Ambiental na Geografia do ensino fundamental: as contribuições dos desenhos do 5º ano em escolas municipais de Catalão.** Dissertação de Mestrado. (Geografia). Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/4989/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Rosiane%20Correa%20Guimar%C3%A3es%20-%202015.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

HARLEY, J. Brian. **A nova história da cartografia.** O Correio da Unesco, São Paulo, v. 19, n. 8, p. 4-9, 1991.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Disponível em:<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/catalao/panorama>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

KHAOULE, A. SOUZA, V. **Desafios atuais em relação a formação do professor de Geografia.** Goiânia. Ed. PUC Goiás. 2013. P. 87 a 106.

LACERDA, Caroline Côrtes. **PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR: DÚVIDAS OU DESAFIOS?** Disponível em: <<http://annq.org/eventos/upload/1330465494.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

LENCIONI, S. **Linhas de pesquisa da pós-graduação em geografia. Mudanças, esquecimentos e emergência de (novos) temas.** Revista da Anpege (Associação Nacional de Pós-Graduação em Geografia). São Paulo, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LUDWING, A. C. **Fundamentos e prática de metodologia científica.** Petrópolis: Vozes, 2009. P. 124.

MARQUES, G. F. C. **As condições do trabalho docente e o processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental.** Dissertação de Mestrado. 2010. 110 p.

MAZZOTTI, A J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.** 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MEC. **Ministério da Educação.** Disponível em: <<https://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

MENDONÇA, A. W. P. **A Reforma Pombalina dos estudos secundários e seu impacto no processo de profissionalização do professor.** Santa Maria, RS: UFSM, v. 30, n. 02, p. 27-42, 2005.

MENDES, O. ROCHA, T. **PIBID pedagogia Ensino Médio: A importância da Realidade Escolar para a formação de profissionais da educação,** 2015.

MIZUKAMI, M. G. N. ET AL. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EDU UFSCar, 2002.

MORGAN, D. L. **Focus group as qualitative research.** 1997.

NETO, A. MACIEL, L. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

NEVES, C. M. C. **O Pibid como uma política de Estado.** Uberlândia. Editora Ed. UFU, 2014. P. 13.

NUCEF – **NÚCLEO DE PESQUISA SOBRE CURRÍCULO. ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA.** Acesso em: 15 nov. 2017.

OLIVEIRA, L. J. PIRES, A.P. **Da precarização do trabalho docente no Brasil e o processo de reestruturação produtiva.** Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/direitopub/article/viewFile/17128/14324>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2012.

PÊSSOA, V. S. **Fundamentos de metodologia científica para elaboração de trabalhos acadêmicos: Material para fins didáticos.** Uberlândia, 2009 (Apostila).

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: Identidade e saberes da docência.** São Paulo: Cortez Editora, 1999.

_____, S. G. **Didática e formação de professores: Percursos e Perspectivas no Brasil e em Portugal.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I. ; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia.** São Paulo. Ed. Cortez, 2007. P. 383.

PROGRAD. **Pró Reitoria de Graduação.** Disponível em: <<https://www.prograd.ufg.br/>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

RICHTER, D. **O mapa mental no ensino de Geografia: Concepções e propostas para o trabalho docente,** 2011. P. 270.

RABELO, K. BUENO, M. **Currículo Políticas Públicas e Ensino de Geografia.** Editora PUC de Goiás. 252 p.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil.** 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

_____, O. O. **História da educação no Brasil.** 23. ed. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 1999.

ROSÁRIO, M.; SILVA, J. **A educação jesuítica no Brasil colônia.** Disponível em: <<http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.11/GT3.PDF>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

SACRAMENTO, R.; ANTUNES, C.; FILHO, M. **Ensino de Geografia produção do espaço e processo formativos.** Ed. Consequência. Rio de Janeiro, 2015. 392 p.

SAVIANI, D. **Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica.** São Paulo: Autores Associados, 1993.

SECO, A. Amaral, T. **Marquês de Pombal e a reforma educacional Brasileira.** 2004. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html>. Acesso em: 15 nov. 2017.

SILVA, V. **Licenciatura em Geografia: Desafios na formação inicial de professores e as Contribuições do PIBID.** Uberlândia, 2015.

_____, J. **As tecnologias de informação e comunicação no ensino de Geografia: Formação e prática docente.** Dissertação de Mestrado. Uberlândia, 2015.

SOUZA, P. N. P. **História sumária do ensino superior brasileiro.** In: _____. LDB e educação superior: estrutura e funcionamento. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2001. P. 7-18.

_____, M. **A formação dos professores no Brasil: Do Império à primeira república.** Cadernos CERU- Nº. 3- Serie 11-1991.

STRAFORINI, R.; TERAMATSU, G. FREITAS, A. **As dimensões Territorial e Política do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).** São Paulo. 2017. P. 75-113.

_____, R. **Ensinar Geografia nas Séries Iniciais: O desafio da Totalidade Mundo.** Campinas – SP. 2001. P. 141.

TINTI, D. S. **PIBID: UM estudo sobre suas contribuições para o processo de formação de alunos de Licenciatura em Matemática da PUC-SP.** Mestrado em Matemática. São Paulo, 2012.

VALE, D. R. MAGALHÃES, M. C. C. **Competências e Formação do Professor de Inglês sob a Luz da Experiência com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID.** Ano 2015. 65 p.

_____, D. MENDE, O. PEREIRA, W. **A escola como campo de formação de professores.** Ed. Bookess, 2015. 361 p.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico.** Ladermos Libertad-1. 7. Ed. São Paulo, 2000.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis.** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

VERISSIMO, A. **A contribuição do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID) para a formação de professores: subprojeto de Geografia da Regional Catalão/UFG (GO).** Ano 2016.

VIEIRA, A. M. D. P.; COMIDE, A. G. V. **HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: PRIMADO DAS INFLUÊNCIAS EXTERNAS.** 2008. Disponível em:
<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/93_159.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.

APÊNDICES



Questionário

Dados do aluno (a) bolsista:

Endereço Av./Rua: _____ N° _____

Complemento: _____ Bairro: _____ CEP: _____

E-mail: _____

Idade: _____ anos.

Informações acadêmicas em contexto com PIBID

Ano de ingresso no curso: (_____)

Ano de conclusão (_____)

Mês e ano de entrada no PIBID: (____/____)

Período em que está cursando a Graduação (_____)

Nome do professor (a) supervisor (a): _____

Onde você cursou o ensino fundamental (até 9º ano)?

- () Todo em escola pública
- () Todo em escola particular
- () Maior parte em escola pública
- () Maior parte em escola particular

Onde você cursou o ensino médio?

- () Todo em escola pública
- () Todo em escola particular
- () Maior parte em escola pública
- () Maior parte em escola particular

3) Em qual turno você cursou o Ensino Médio?

- () Todo diurno
- () Todo noturno
- () Maior parte diurno
- () Maior parte noturno

Qual tipo de ensino médio você frequentou?

- () Ensino Médio comum
() Ensino técnico-profissionalizante
() Educação de jovens e adultos

Você frequentou curso pré-vestibular?

- () Não
() Sim

Quais os motivos que te levaram à escolha pelo curso de Geografia?

Você pretendia ingressar em outro curso? Qual?

- () Não.
() Sim. _____

Você exercia alguma atividade remunerada antes do PIBID?

- () Não
() Sim

Sobre o PIBID

Indique, ao menos, os três principais motivos que lhe fizeram concorrer ao PIBID.

Aponte, ao menos, três expectativas que você tinha ao entrar no PIBID.

Justifique brevemente se estas expectativas foram ou não correspondidas, porque?

Descreva pelo menos três contribuições do PIBID que considera relevante para a sua formação como futuro professor.

Aponte as principais dificuldades que você enfrenta (ou enfrentou) para a realização das atividades do PIBID.

Com base em sua experiência como bolsista deste Programa o que você alteraria para melhorar ainda mais o PIBID?

Faça uma autoavaliação em relação a sua participação no programa? Justifique.

Você pensa em seguir carreira docente depois de se formar? (Podem marcar mais de uma alternativa).

- () Não
() Sim, no ensino básico
() Sim, no ensino superior

Durante o desenvolvimento das atividades do projeto houve produção de material pedagógico? Em caso afirmativo, descreva sua elaboração, confecção e aplicação no contexto escolar.

O uso do material pedagógico tem trazido contribuições para o ensino aprendizagem dos conteúdos geográficos? Quais?

Na sua opinião os objetivos que estão propostos no projeto de Geografia estão sendo alcançados? Explique.