



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

A ATUAÇÃO DO PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL EM GEOGRAFIA

Vandygna Emiliana Chaves da Silva

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

E-mail: vandygnaemilianarcc@hotmail.com

Jose Ismael da Silva

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

ismael_swusilva@hotmail.com

José Ilânio Chaves

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

E-mail: ilanio_chaves@hotmail.com

Robson Renato Sales do Nascimento

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

E-mail: robinhopdf@hotmail.com

Orientador: Dr. Cícero Nilton Moreira da Silva

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

E-mail: ciceronilton@yahoo.com.br

Resumo: Para compreender as lacunas existentes na formação inicial em Geografia na atualidade e propor mudanças, faz-se necessário estudar a institucionalização e todo o contexto histórico da formação do professor de Geografia no Brasil. Neste sentido este trabalho compreende uma discussão teórica de cunho bibliográfico de uma pesquisa em qualitativa em andamento. E para essa discussão fizemos uma pesquisa bibliográfica em alguns autores norteadores com Andrade (1986), Ruiz e Braz (2013), Vesentini (2009) dentre outros sobre a institucionalização da ciência geográfica, a formação docente em Geografia e a atuação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Para isso começamos por fazer alguns apontamentos referentes à história da formação docente em Geografia para investigar as premissas da dissociação entre teoria e prática docente nos Cursos de Graduação. Feito isso, apresentamos o PIBID enquanto uma proposta que busca unir Ensino Superior e Educação Básica, teoria e prática docente, o ensino, a pesquisa e a extensão e, dessa forma observar suas contribuições para os licenciandos em Geografia. Podemos perceber em nosso trabalho como resultados que este Programa tem conseguindo o que até então os cursos de licenciaturas tinham como uma limitação, que era aproximar o formando da realidade da sala de aula. Atualmente, o PIBID diminui as distâncias existentes entre esses dois universos, possibilitando que o professor da rede básica atue também na formação docente e receba incentivos para a formação continuada.

Palavras Chaves: Geografia, PIBID, Teoria-prática docente.

1 INTRODUÇÃO

A institucionalização da Geografia no Brasil enquanto ensino e pesquisa se deu após a década de 1930, no momento quem foram criado os primeiros cursos de Ensino Superior para formar professores, o Instituto de Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e a Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB).



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Quando foram criados os cursos de pós graduação no país, a pesquisa passou a receber mais importância em detrimento do ensino. A formação inicial foi desarticulada em favor das licenciaturas curtas, criadas a partir da reforma educacional de 1971. A licenciatura e o bacharelado passaram a ser duas modalidades diferentes, em que o segundo detinha mais privilégios de acordo com as discussões de Pinheiro e Nascimento (2014).

Com isso se observou nas pesquisas afins sobre a temática, inclusive nos escritos de Vesentini (2009) que a formação acadêmica distanciava-se da prática docente durante a formação inicial nos cursos de Geografia. Onde os Estágios Supervisionados, enquanto disciplinas obrigatórias, não eram suficientes para o contato com a realidade da Educação Básica.

Com o surgimento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em 2007, as licenciaturas passaram a ter uma nova orientação para a formação docente. Neste sentido pretendemos estudar a atuação deste programa na formação docente inicial em Geografia. A escolha advém do nosso interesse em pesquisar o ensino de Geografia e a participação no Programa, desde 2014, como bolsistas de iniciação à docência.

Temos como objetivos específicos fazer uma abordagem da institucionalização e da formação do professor de Geografia no Brasil, no sentido de assegurar em nossa discussão teórica a abordagem das premissas e lacunas presentes nos Cursos de Graduação referentes à associação entre teoria e prática; apresentar o PIBID e suas concepções teóricas e, por fim discutir sua contribuição na formação do licenciando em Geografia.

Esse trabalho compreende uma discussão teórica de uma pesquisa em andamento. Na sua construção, fizemos inicialmente uma pesquisa bibliográfica, com vistas ao nivelamento teórico-conceitual sobre as problemáticas abordadas, e pautamos as nossas apreensões e intervenções em abordagens de cunho qualitativo, onde utilizaremos a observação participante como metodologia, com a intenção de fazermos uma coleta de dados, que se dará através de entrevistas semiestruturadas.

2 CONTEXTO HISTÓRICO DA INSTITUCIONALIZAÇÃO E DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NO BRASIL: ALGUNS APONTAMENTOS

Até o século XIX o conhecimento geográfico não consistia em uma disciplina escolar específica. No período dos jesuítas esse saber era secularizado, porém havia a geografia dos professores e a geografia dos Estados Maiores, sistematizada pelos catequizadores, e assim, de acordo com Rocha (2000, p. 131):



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Durante os mais de Duzentos anos de monopólio da educação jesuítica no Brasil a Geografia não teve assento nas escolas enquanto disciplina escolar. Não existiram, também cursos de formação de professores (as) para atuar com o ensinamento destes saberes. Os conhecimentos Geográficos, por serem de grande interesse do Estado, eram bem pouco vulgarizados nas salas de aulas.

No período imperial as orientações para o ensino de Geografia eram clássicas, e os professores eram oriundos de outras áreas do saber. Para Rocha (2000), o curso de formação de professores de Geografia foi criado através do decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, e somente a partir de 1936 é que se formaram os primeiros professores de Geografia no Brasil, para apoiar o processo produtivo e os interesses do governo daquela época.

A institucionalização da Geografia no Brasil enquanto ensino e pesquisa se deu após a Revolução de 1930, conforme os estudos sistematizados por Andrade (1987, p.81) “[...], quando a burguesia e a classe média urbana passaram a ter maior influência sobre o governo e a atenuar o poder da burguesia agrário-exportadora”, isso se constitui como o berço desta ciência no país. “[...], (ANDRADE, 1987, p.83).

Nessa mesma década o Estado Brasileiro criou o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o qual condicionou a existência de profissionais de Geografia, não para o ensino e sim para a pesquisa. Todavia forneceu muitos professores a diversas universidades, ainda no ano de 1934 foi fundada a Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB), sob os cuidados de Pierre Deffontaines. Segundo Andrade (1987), a escola francesa incentivou a Geografia brasileira até o XVIII Congresso Internacional de Geografia, realizado no Rio de Janeiro em 1956.

A maior difusão dos cursos da Geografia aconteceu na década de 1950 do século XX, quando o primeiro currículo mínimo foi estabelecido através do parecer nº 412/62, em 19 de Dezembro de 1962, para as licenciaturas e somente no final desta década é que se tem o bacharelado para formar o geógrafo.

Com a Reforma Universitária de 1968, cria-se os cursos de pós graduação, dentre os quais fomentavam a pesquisa e tinha como objetivos, de acordo com Pinheiro e Nascimento (2014), formar professores para o ensino superior, formar professores para formar profissionais para o processo produtivo do país, formar professores para formar técnicos e formar professores pra atuarem nas series do 1º grau, esses últimos formariam o exército de reserva da nação.

Ao modo que se investia na pós-graduação, aligeirava-se a formação inicial dos professores, pois em 1971 História e Geografia passaram



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

a ser Estudos Sociais. A reforma educacional de 1971 ampliou o número de vagas para o ensino básico, com isso, aumentou a oferta de cursos de formação, ou seja, as licenciaturas curtas, entretanto poucos ofereciam formação para o professor e o bacharel. Com,

A separação em duas modalidades distintas, com menos importância para a licenciatura, em conjunto com baixos salários e precárias condições de trabalho do professor, promoveu a desvalorização da licenciatura em relação ao bacharelado, que passou a orientar-se pela formação técnica. Observa-se que a dicotomia instaurada, nesse momento, deixou suas marcas em várias universidades brasileiras, se perpetuando até a atualidade. (PINHEIRO & NASCIMENTO, 2014, p.42)

Diante disso concordamos com os autores quando nos dizem que “Os entraves existentes nas licenciaturas são vários, mas, no caso da Geografia, considerando o que dizem as pesquisas, estão relacionados à desarticulação entre a formação acadêmica e a prática docente” (PINHEIRO & NASCIMENTO, 2014, p.43). Há um certo distanciamento entre a formação acadêmica e prática docente, aonde boa parte dos cursos de formação de professores desconhecem a realidade da Educação Básica, e valorizam o bacharelado em detrimento da licenciatura. Desse modo,

[...], pensar uma educação contemporânea e formativa dentro do contexto geográfico e desafia-se a construir um conhecimento que demostre possíveis caminhos e que, ao mesmo tempo, se torne um desafio constante para a essência de uma prática educativa e de uma ação formativa que aceite um despertar para a existência de novas possibilidades que possam interagir na construção das pessoas enquanto sujeitos sociais que constroem e/ou reconstróem seus potenciais dentro de seus espaços, exercendo com eles uma interação através de suas vivencias e experiências. (PINHEIRO & NASCIMENTO, 2014, p.52)

Mas, como fazer isso? Quando os cursos de formação de professores de Geografia estão distantes da realidade da sala de aula? E as disciplinas obrigatórias de Estágio Supervisionado não têm preenchido e oferecido aos formandos uma formação sólida no sentido da articulação teoria-prática?

É fato que os estágios supervisionados obrigatórios possibilitam certo contato com a realidade. Entretanto, a sua prática tem se mostrado limitada, não só pelo curto espaço de tempo, mais porque em muitas situações transforma-se em atividades burocráticas, cuja carga horária deve ser cumprida pelos licenciando amarrado a regras rígidas e desmotivantes. (BATISTA, *et al*, 2014, p.21)



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Como será possível, então, formar professores para atuar na educação brasileira, de forma qualitativa? Ao modo de que “A ligação teoria/prática, no caso da formação do professor, deve ter a perspectiva do pedagógico, do educador e da ciência que se está trabalhando, para não cair em conteudismo ou em uma “capa” metodológica sem conteúdo” (CALLAI, 2009, p. 256).

Entendemos que, “[...] a melhoria na qualidade da formação inicial do professor está intimamente vinculada às mudanças nas práticas formativas” (BRAZ e RUIZ, 2013, p.16). E uma das mudanças na formação docente inicial na última década, 2005 em diante, é o Programa Institucional de Bolsas de iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007, e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). “[...], a iniciativa do PIBID surgiu como uma tentativa de suprir o déficit formativo das licenciaturas brasileiras, as quais não estão conseguindo formar profissionais docentes preparados para atuar no completo cenário educacional brasileiro” (MESQUITA, et al, 2014, p.172)

3 CONHECENDO O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

O PIBID consiste em uma política governamental para a formação e valorização do magistério. Dentre os objetivos da CAPES para esse Programa, de acordo com Ruiz e Braz (2013) está incentivar professores para a Educação Básica, valorizar o magistério, inserir o licenciando na Educação Básica, promover a interação entre o Ensino Superior e o Ensino Básico, para superar os problemas identificados no processo ensino-aprendizagem.

O programa “[...], elege o princípio metodológico da ação-reflexão-ação como referencial teórico para desenvolver competências na atuação docente” (RUIZ & BRAZ, 2014, p.15) e dessa forma unir teoria e prática ao modo que a teoria esteja articulada no “como fazer” e o fazer articulado com a reflexão, contribuindo para que o licenciando comporte-se como um pesquisador, buscando correlacionar a teoria e a prática durante a sua formação docente inicial.

A base de fundamentação do PIBID consiste na relação teoria e prática, contextualização do conteúdo, interdisciplinaridade e a flexibilidade das atividades acadêmicas. Em que a partir desses pressupostos, deve buscar unir a formação acadêmica com a formação na escola através do planejamento e das práticas que contemplem o ensino e



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

a pesquisa, buscando fazer destes dois elementos, um único processo.

Nesta concepção o objetivo geral do PIBID, “[...] prima pela articulação das ações desenvolvidas com as dimensões da prática docente: de caráter organizacional, curricular, de ensino e, conseqüentemente de desenvolvimento profissional”, de acordo com (RUIZ & BRAZ, 2013, p.17). Com o propósito que o aluno de iniciação à docência conheça a realidade da Educação Básica e, que o currículo, tenha contato com as famílias dos alunos e com os professores, saiba a influência do livro didático, vivencie o ensino através da observação e da experiência desenvolvendo assim uma identidade formativa com a sua profissão.

3.1 O PIBID no âmbito da UERN/CAMEAM

Para a implantação do PIBID na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), no ano de 2009, a princípio, foi divulgado um edital contemplando todos os Cursos de Licenciatura da universidade. Foram promovidas reuniões com os cursos interessados, ocorrendo a constituição de comissão *ad hoc*, foram realizadas reuniões com as escolas parceiras escolhidas e posteriormente, reuniões de estudos. Os objetivos do PIBID/UERN são fortalecer a formação inicial dos estudantes, diagnosticar problemas de ensino/aprendizagem nas escolas públicas e integrar as escolas públicas no processo formativo. A saber,

O PIBID/UERN contemplou em sua primeira edição 06 cursos de licenciatura em 03 campi, firmou parceria com 06 escolas públicas de Educação Básica, vinculadas à Secretaria de Educação, Cultura e Desportos do Estado do Rio Grande do Norte e possibilitou a participação de 126 bolsistas: 01 coordenador institucional, 06 coordenadores de áreas, 14 supervisores e 104 alunos de iniciação à docência, [...]. (RUIZ & BRAZ, 2013, p.19).

No ano de 2011 o PIBID/UERN foi ampliado para mais 05 cursos, somando um total de 11 licenciaturas, 179 alunos bolsistas, 28 professores supervisores em 10 escolas parceiras, 2 coordenadores institucionais, 01 coordenador de gestão educacional e 10 professores colaboradores. Atualmente o Programa possui 04 edições, somando 20 subprojetos em 22 escolas da Educação Básica. Desse modo, “[...], com a institucionalização do PIBID, no âmbito da UERN, vem se constituindo uma nova cultura formativa: o ensino e a pesquisa dialogam constantemente nas várias dimensões da docência”, como assinalam (CARVALHO & BARBOSA, 2014, p.102). Ainda de acordo com o pensamento dessas autoras:



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

[...], para os cursos de licenciaturas o PIBID/UERN se constitui, realmente como um campo de intervenção formativa oportunizando ao licenciando sua inserção, de forma orgânica, no contexto do Ensino Básico, o que resultará em uma visão mais aprofundada da realidade da sala de aula e do ofício de ensinar. (CARVALHO & BARBOSA, 2014, p.102).

Promovendo nos licenciandos um crescente nível de autonomia e compromisso com o exercício da profissão, além da elevação da autoconfiança dos estudantes, o PIBID tem sido um forte aliado no melhoramento do desempenho acadêmico. No âmbito da escola, o PIBID tem contribuído com os docentes da Educação Básica, incentivando a formação continuada dos professores supervisores, pois, como propõe Temóteo (2014), o PIBID tem uma dupla missão, que é promover a formação inicial, como também a continuada.

O Campus Avançado Professora Maria Eliza de Albuquerque Maia (CAMEAM), na cidade de Pau dos Ferros, acolheu o respectivo Programa desde sua primeira edição no ano de 2009. Porém, o Curso de Geografia só foi contemplado na sua segunda edição em 2011. Atualmente, está em vigor nesse Curso o subprojeto “Conhecimento didático e conhecimento geográfico: diálogos entre saberes na/com a comunidade escolar para a formação do licenciando em Geografia”, o qual desenvolve ações em duas escolas de ensino médio, parceiras no município, a Escola Estadual Dr. José Fernandes de Melo e a Escola Estadual Profa. Maria Edilma de Freitas.

Sobre as limitações do Programa no âmbito da UERN, Ruiz e Braz (2013) expõem que cernem em torno das dificuldades que alguns licenciandos têm com relação à leitura e à escrita, de trabalhar em grupo, de se apropriar dos conceitos pedagógicos e do princípio metodológico da ação-reflexão-ação para compreender os conceitos básicos das áreas de conhecimentos, e um outro fator que refere-se a disponibilidades de tempo dos coordenadores de área, como também a estrutura física das escolas parceiras do Programa, que, em alguns casos não dispõem de espaço para a montagem de laboratórios.

4 A ATUAÇÃO DO PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL EM GEOGRAFIA

Pensamos que, “Para compreender o processo de constituição de alguém, devemos ter sempre o cuidado metodológico para apreender a sua totalidade, isto, é, o modo pelo qual o todo e as partes se articulam configurando a realidade [...]” (SOARES; BRAZ; BARBOSA, 2013, p. 88). Ou seja, analisar os elementos que compõe a formação profissional e a forma que se configuram durante a formação docente inicial.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Diante disso, analisaremos através de nossa pesquisa e de modo geral, a atuação do PIBID na formação docente inicial em Geografia. Conscientes de que “[...], é preciso considerar do professor, dentre outros elementos, suas angustias, seus prazeres, suas necessidades e satisfações, enfim, o modo pelo qual significa a realidade no qual atua” (SOARES; BRAZ; BARBOSA, 2013, p.90).

A questão do distanciamento entre a formação acadêmica e a prática docente, entre teoria, pesquisa e ensino, evidenciada ao longo da história da formação docente inicial segundo Vesentini (2009), Pinheiro e Nascimento (2014), reproduziu por muito tempo uma Geografia tradicionalista em que os conteúdos pareciam não ter ligação com a realidade vivida pelo aluno. Dessa maneira, “[...] o PIBID e suas propostas metodológicas surgem como uma maneira de romper uma lógica tradicionalista de ensino, repensando o papel da escola e do aluno no contexto educacional, buscando proporcionar melhorias na qualidade do processo de ensino-aprendizagem” (FONTES, *et al*, 2014, p.82).

Dessa forma esse Programa atua na formação docente inicial em Geografia sob diversas perspectivas, dentre as quais: o planejamento coletivo das atividades, aumenta o desempenho acadêmico dos licenciandos, consolida a prática docente durante o processo formativo, possibilita que o aluno integre pesquisa e extensão, aumentando a autonomia e o compromisso com o exercício da docência, elevando assim a autoconfiança dos formandos, além de favorecer na construção de uma identidade docente, por que,

A ascensão de uma identidade profissional comprometida com a realidade da educação é fundamental em qualquer processo educativo, e o PIBID tem conseguindo alcançar esse objetivo, tendo em vista que possibilita que o aluno reflita sobre o que ele quer ser, ou seja, se a docência realmente é o caminho que ele quer seguir. (MESQUITA, *et al*, 2014, p.175).

O programa tem atuado no planejamento das ações escolares através do planejamento, pois o “O planejamento é um processo complexo que deve conter diversos aspectos que envolvem o desenvolvimento explicativo do conteúdo em sala de aula” (FONTES, *et al*, 2014, p.78), ao modo que, por exemplo, o licenciando senta-se com o professor supervisor e seus colegas bolsistas para articular, planejar as ações na escola, a troca de experiências e saberes durante o momento solidificando as estratégias sobre como ministrar determinado conteúdo em sala de aula.

A proposta do PIBID em planejar coletivamente faz emergir a troca de informações e versões diferentes do universo escolar, surgindo assim questionamentos e possíveis soluções de como melhorar as



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

propostas pedagógicas, as quais instigam os alunos a verem a disciplina de Geografia de maneira mais prazerosa. (FONTES, *et al*, 2014, p.83).

Para Carvalho e Barbosa (2014) ao modo que integra a universidade e as escolas públicas, abre também, espaços para a consolidação da prática docente com oportunidades para desenvolver estratégias que promovam o estudo dos conteúdos curriculares, otimizando o ensino-aprendizagem de modo que aluno do Ensino Básico esteja envolvido na construção do saber geográfico, não apenas como receptor, mas como sujeito social capaz de dialogar com a Ciência Geográfica.

Ao propor uma formação mais próxima do “chão da escola”, o referido programa contribui para a construção da identidade profissional de forma a combater possíveis impactos com a realidade escolar, que tantas vezes só acontecia nas disciplinas de estágio supervisionado, ou mesmo, com a entrada na profissão (NASCIMENTO, *et al*, 2014, p.181).

Conforme discute Silva (2014), o PIBID diminui distâncias, a saber, entre teoria e prática, ensino e pesquisa, Ensino Superior e Educação Básica, pois “[...], tem como objetivo proporcionar aos alunos bolsistas do curso de graduação, um contato direto e contínuo com o ambiente escolar, atuando diretamente com a escola desde início de sua formação profissional” (SILVA, *et al*, 2014, p.227). Favorecendo que o licenciando aprenda a ensinar, ensinando, melhore sua oralidade, leitura e escrita acadêmica. Acreditamos que é através da prática que consolidamos o nosso fazer em sala de aula.

Segundo Temóteo (2014, p.128), “[...], o PIBID define-se como um laboratório onde o graduando busca desenvolver maneiras diferenciadas para relacionar a teoria e a prática docente, através dos quais poderá analisar como se desenvolve as diferentes etapas do seu processo formativo”. Sendo assim, a ação-reflexão-ação pode ser aplicada na prática. Além disso, o PIBID possibilita que o futuro professor de Geografia tenha uma visão crítica-analítica da realidade a qual passou a ser o seu espaço vivido, que é seu campo de atuação. Esse fato fica evidenciado pelas várias publicações acadêmicas dos bolsistas, que relatam as suas experiências e experimentos desenvolvidos no cotidiano da sala de aula.

Vale considerar que o PIBID não contribui um ganho somente para a formação docente inicial, mas também para a formação continuada dos professores supervisores da rede básica de ensino, “[...], aponta para a melhoria da qualidade do Ensino Médio e dos processos de Gestão das escolas”, de acordo com (RUIZ & BRAZ, 2013, p.26). Com isso, o professor de Geografia em exercício nas escolas públicas, passa a reorientar as suas práticas docentes de acordo a modernização da Ciência Geográfica, se



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

atribuindo de novos conceitos e técnicas para o seu fazer em sala de aula. Como expõem as autoras, “Para a educação básica e seus docentes, identificamos que uma das importantes contribuições do PIBID é o incentivo a formação continuadas dos professores supervisores participantes deste programa” (CARVALHO & BARBOSA, 2014, p.105).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o que foi exposto, podemos dizer que o PIBID/UERN/CAMEAM tem conseguido suprir uma demanda, que até então, os Cursos de Licenciatura vinham desenvolvendo com dificuldade: a de realizar uma associação entre teoria e prática docente durante o processo formativo, abordando em conjunto o ensino, a pesquisa e a extensão.

Salientamos que a nossa pesquisa está em fase inicial de execução, e que essas considerações compreendem apenas as discussões bibliográficas, com base no marco teórico, teoria-prática- docente, sobre a formação docente inicial em Geografia e no processo formativo do PIBID.

A partir desses pressupostos, a nossa pesquisa será desenvolvida levando em consideração a nossa experiência no PIBID, na intenção de aferir se o Programa tem conseguido, ou não, dar um significado qualitativo na formação de professores, para a Educação Básica; se este tem possibilitado o contendo entre Universidade e escola, saber e ação, teoria e prática; e se tem favorecido o ensino, a pesquisa e a extensão, durante a formação docente inicial em Geografia para os alunos bolsistas do subprojeto de Geografia do CAMEAM/UERN.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Manuel Correia de. A institucionalização da Geografia Brasileira. In: _____. **Geografia, ciência da sociedade: uma introdução à análise do pensamento geográfico**. São Paulo: Atlas, 1987.

BATISTA, Maria do Socorro da Silva; CARVALHO, Ana Maria de; BARBOSA, Silvia Maria Costa. O espaço escolar e o PIBID: Experiências que se articulam na formação docente. In: CARVALHO, Ana Maria de; SOARES, *et al*, (Org). **Concepções e práticas de formação de professores: a experiência do PIBID UERN**. Mossoró: UERN, 2014.

BRAZ, Anadja Marilda Gomes; RUIZ, Carlos Antonio López. O projeto formativo do PIBID/UERN. In: _____. **Formação docente no PIBID/UERN**. Mossoró: UERN, 2013, p. 13-29.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

CALLAI, Helena Copetti. Projetos interdisciplinares e a formação do professor em serviço. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Geografia em Perspectiva**. SÃO PAULO: CONTEXTO, 2009, p.255-259.

CARVALHO, Ana Maria de; BARBOSA, Sílvia Maria Costa. Narrativas das nuances da formação docente no PIBID/UERN. In: CRVALHOS, Ana Maria de, *et al.* **Veredas da formação docente**. MOSSORÓ: UERN, 2014, p. 97-109.

FONTES, Amanda aparecida da Silva Gomes, *et al.* O planejamento da ação docente: relatos de experiências dos pibidianos de Geografia. In: **Veredas da formação docente**. CARVALHO, Ana Maria de, *et al.*, (Org). Mossoró: Edições UERN, 2014.

MESQUITA, George Eduardo Ferreira de, *et al.* A contribuições do PIBID para a aprendizagem da docência nas licenciaturas do CAMEAM/UERN. In: CARVALHO, Ana Maria de, *et al.*, (Org). **Concepções e práticas de formação de professores: a experiência do PIBID UERN**. Mossoró: UERN, 2014.

NASCIMENTO, Jhonnys Ferreira do, *et al.* O caminho que se faz caminhando: as contribuições do PIBID para a construção do sentimento de pertença pela profissão docente. In: CARVALHO, Ana Maria de, *et al.*, (Org). **Concepções e práticas de formação de professores: a experiência do PIBID UERN**. Mossoró: UERN, 2014.

PINHEIRO, Antonio Carlos; NASCIMENTO, Luiz Eduardo do. Os constantes desafios da formação do professor de Geografia. In: MORAIS, Ione Rodrigues Diniz; GARCIA, Tânia Cristina Meira; SANTOS, Djanní Martinho dos Sobrinho. **Educação geográfica: ensino e práticas**. NATAL: EDUFRN, 2014, p. 35-55.

ROCHA, Genylyton Odilon Rêgo da. **Uma breve história da formação do (a) professor (a) de Geografia no Brasil**. Terra Livre, n.15. p. 129-144, 2000.

SILVA, Maria Aparecida Monteiro da; ALMEIDA, Kelly Íkala Aires de; SANTOS, Kaliana Maria Dantas de Freitas dos. Geografia no Ensino Médio: Experiências do PIBID. In: **Veredas da formação docente**. CARVALHO, Ana Maria de, *et al.*, (Org). Mossoró: Edições UERN, 2014.

SOARES, Júlio Ribeiro; BRAZ, Anadja Marilda Gomes; BARBOSA, Sílvia Maria da Costa. Formação profissional e atividade docente: análise da dimensão ética na constituição do professor. In: BRAZ, Anadja Marilda Gomes; RUIZ, Carlos Antonio López. **Formação docente no PIBID/UERN**. Mossoró: UERN, 2013, p. 88-100.

TEMÓTEO, Antonia Sueli Gomes, *et al.* A contribuição do PIBID na relação professor/aluno no processo ensino e aprendizagem. In: **Veredas da formação docente**. CARVALHO, Ana Maria de, *et al.*, (Org). Mossoró: Edições UERN, 2014.

VESENTINI, José Wiliam. A formação do professor de Geografia: algumas reflexões. In: PONTUSCHKA, NídiaNacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Geografia em Perspectiva**. SÃO PAULO: CONTEXTO, 2009, p. 235-240.