

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

TESE DE DOUTORADO

**OS DESAFIOS DO PROCESSO FORMATIVO DO
PROFESSOR DE GEOGRAFIA**

ROSA ELISABETE MILITZ WYPYCZYNSKI MARTINS

ORIENTADOR: PROF. DR. NELSON REGO

PORTO ALEGRE, NOVEMBRO DE 2010.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

Rosa Elisabete Miltz Wypczynski Martins

**OS DESAFIOS DO PROCESSO FORMATIVO DO
PROFESSOR DE GEOGRAFIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Nelson Rego

PORTO ALEGRE, NOVEMBRO DE 2010.

FICHA CATALOGRÁFICA

Martins, Rosa Elisabete Militz Wypoczynski

Os desafios do processo formativo do professor de geografia.
/ Rosa Elisabete Militz Wypoczynski Martins. – Porto Alegre :
UFRGS/PPGEA, 2010.

[188 f.] il.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do
Sul. Instituto de Geociências. Programa de Pós-Graduação em
Geografia, Porto Alegre, RS - BR, 2010.

Orientador: Prof. Dr. Nelson Rego

1. Ensino de Geografia. 2. Formação inicial. 3. Saberes
Docentes. I. Título.

Catálogo na Publicação
Biblioteca do Instituto de Geociências - UFRGS
Renata Cristina Grun CRB 10/1113

Rosa Elisabete Miltz Wypoczynski Martins

OS DESAFIOS DO PROCESSO FORMATIVO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

Aprovada em 19 de novembro de 2010.

Prof. Dr. Nelson Rego – Orientador

Profa. Dra. Cleoni Barbosa Fernandes
(PPG em Educação/FACED/PUCRS)

Profa. Dra. Vânia Alves Martins Chaigar
(Instituto de Educação/FURG)

Profa. Dra. Dirce Maria Antunes Suertegaray
(POSGea/IG/UFRGS)

Profa. Dra. Ivaine Maria Tonini
(POSGea/IG/UFRGS)

AGRADECIMENTOS

Esta página é reservada para externar a minha gratidão a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a concretização deste trabalho. Em especial:

- ✓ Ao Professor Nelson Rego, meu orientador, que soube me ouvir e foi paciente; que com suas orientações, além de me conduzir a um aprimoramento intelectual, contribuiu para que eu me tornasse mais forte para trilhar meus próprios caminhos.
- ✓ Ao professor Nestor, às professoras Helena e Ivaine, pelas contribuições no exame de qualificação, que foram essenciais para o aprimoramento deste trabalho.
- ✓ À coordenação, aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela atenção, convivência e amizade.
- ✓ Aos colegas de aula, em especial a Denise, que também compartilharam das angústias, esperanças e conquistas.
- ✓ A Zélia, secretária do programa, pela paciência e a atenção em atender nossas necessidades.
- ✓ A Maria Emilse pela competência na revisão criteriosa deste trabalho.
- ✓ Às companheira de trabalho Luciane e Juçara, pela preocupação, solidariedade e apoio a mim dedicados.
- ✓ Aos alunos do oitavo nível (Izabel, Denize, Lourdes, Igor, Luana, Andressa Maiara e Juliano), aos docentes egressos (Eliane, Eva Joelma, Jaqueline, Claudia, Claudionei), participantes da pesquisa, pela disponibilidade e contribuição, minha eterna gratidão.
- ✓ A minha grande amiga Maristela Cunha, pelo apoio nos momentos difíceis.
- ✓ À amiga fiel Kim, que compartilhou comigo todos os momentos difíceis de construção deste trabalho.
- ✓ Aos amigos que compartilharam dessa caminhada e serviram de apoio nos momentos de angústias.
- ✓ Aos meus pais Werno e Iracy, meus irmãos Carlos e Denise e a todos os familiares que compartilharam desta caminhada.

- ✓ Aos meus filhos Werner e Arthur, motivação maior desta luta em busca do aperfeiçoamento profissional.
- ✓ Ao Ademar, pelo apoio incondicional, pelas ausências respeitadas e pelo amor dedicado.

PENSAR É TRANSGREDIR

Pensar não é apenas a ameaça de enfrentar a alma no espelho: é sair para as varandas de si mesmo e
olhar em torno, e quem sabe finalmente respirar.

Compreender: somos inquilinos de algo bem maior do que o nosso pequeno segredo individual. É o
poderoso ciclo da existência. Nele todos os desastres e toda a beleza têm significado como fases de um
processo.

Se nos escondermos num canto escuro abafando nossos questionamentos, não escutaremos o rumor do
vento nas árvores do mundo. Nem compreenderemos que o prato das inevitáveis perdas pode pesar
menos do que o dos possíveis ganhos.

Os ganhos ou os danos dependem da perspectiva e possibilidades de quem vai tecendo a sua história.
O mundo em si não tem sentido sem o nosso olhar que lhe atribui identidade, sem o nosso pensamento
que lhe confere alguma ordem.

Viver, como talvez morrer, é recriar-se: a vida não está aí apenas para ser suportada nem vivida, mas
elaborada. Eventualmente reprogramada. Conscientemente executada. Muitas vezes, ousada.
Parece fácil: "escrever a respeito das coisas é fácil", já me disseram. Eu sei. Mas não é preciso realizar
nada de espetacular, nem desejar nada excepcional. Não é preciso nem mesmo ser brilhante,
importante, admirado.

Para viver de verdade, pensando e repensando a existência, para que ela valha a pena, é preciso ser
amado; e amar, e amar-se. Ter esperança; qualquer esperança.

Questionar o que nos é imposto, sem rebeldias insensatas, mas sem demasiada sensatez. Saborear o
bom, mas aqui e ali enfrentar o ruim. Suportar sem se submeter, aceitar sem se humilhar, entregar-se
sem renunciar a si mesmo e à possível dignidade.

Sonhar, porque se desistimos disso apaga-se a última claridade e nada mais valerá a pena. Escapar, na
liberdade do pensamento, desse espírito de manada que trabalha obstinadamente para nos enquadrar,
seja lá no que for.

E que o mínimo que a gente faça seja, a cada momento, o melhor que afinal se conseguiu fazer.

RESUMO

A formação docente tem se constituído em objeto de discussão e estudos no âmbito da pesquisa em educação, evidenciando a necessidade de uma compreensão mais detalhada dos processos formativos para atender às demandas atuais de nossa sociedade. No bojo das pesquisas que tem por escopo a formação de professores, pretende-se contribuir, de maneira geral, com a melhoria do processo de formação do professor de Geografia buscando identificar quais os desafios enfrentados no desenvolvimento da sua prática na educação básica. Diante disso, esta tese investiga o processo formativo do professor de Geografia tendo como sujeitos deste estudo oito acadêmicos e cinco docentes egressos do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade de Passo Fundo – RS. Seus principais objetivos são: analisar a contribuição do curso de Geografia da Universidade de Passo Fundo na formação de um profissional com as condições básicas de aprendizagem da docência para atuar na escola e na sua área de conhecimento; investigar como os alunos finalistas avaliam o curso na sua formação como licenciados em Geografia; analisar como os egressos do curso avaliam a formação inicial para a constituição da sua prática docente; investigar quais são e como os saberes docentes estão sendo produzidos pelos professores no enfrentamento do cotidiano escolar; avaliar a importância da formação continuada para qualificação das práticas pedagógicas no cotidiano da sala de aula. A metodologia apoia-se numa abordagem de natureza qualitativa, tendo como instrumento metodológico o grupo focal, que permitiu, por meio de entrevista grupal, conhecer as percepções e opiniões dos sujeitos da pesquisa. As inferências e constatações produzidas com base na análise e interpretação dos dados possibilitaram compreender como a formação recebida pelos acadêmicos e egressos do curso de Geografia da UPF, apesar de todos os limites apontados pelos participantes, contribuiu para o seu crescimento pessoal e profissional.

Palavras-chave: Formação inicial – Saberes docentes – Ensino de Geografia

ABSTRACT

The teacher formation training has been the object of discussion and study as part of educational research, emphasizing the need for a more detailed understanding of the formation processes to meet current demands of our society. In the wake of research which seeks to teacher formation is intended to contribute, in general, by improving the process of forming the Geography teacher trying to identify the challenges faced in developing their practice in basic education. Thus, this thesis investigates the formation process of the teacher of Geography. The subjects were eight students and five teachers enrolled in the Bachelor's Degree in Geography, University of Passo Fundo - RS. Its main objectives are: to analyze the contribution of the course of Geography, from University of Passo Fundo in the formation of a professional with the basic conditions of learning of teaching to work in school and in their area of expertise, and to investigate how students evaluate the course on the Finalists their training as licensed in Geography; analyze how the graduating basic training to assess the constitution of their teaching practice, and investigate what and how teacher knowledge is being produced by teachers in coping with the school routine, assess the importance of continuing education qualification for teaching practices in everyday classroom. The methodology is based on a qualitative approach, having as a methodological tool the focus group, which led, through group interview to ascertain the perceptions and opinions of the research subjects. Inferences and produced based on the analysis and interpretation of data as possible to understand the formation received by the graduating students and the UPF of Geography, despite all the hurdles raised by the participants, contributed to their personal and professional growth.

Key words: Initial formation - Teacher knowledge - Teaching Geography

RESUMEN

La formación del profesorado ha sido objeto de discusión y estudios en el marco de la investigación educativa, haciendo hincapié en la necesidad de una comprensión más detallada de los procesos de formación para satisfacer las demandas actuales de nuestra sociedad. A raíz de la investigación que tiene por objeto la formación del profesorado tiene como objetivo contribuir, en general, mejorando el proceso de formación del profesor de Geografía tratando de identificar los desafíos que enfrentan en el desarrollo de su práctica en la educación básica. Por lo tanto, se profundiza en el proceso de formación del profesor de Geografía. Los sujetos fueron ocho estudiantes y cinco profesores inscritos en la Licenciatura en Geografía de la Universidad de Passo Fundo - RS. Sus principales objetivos son: analizar la contribución del curso de Geografía de la Universidad de Passo Fundo en la formación de un profesional con las condiciones básicas de aprendizaje de la enseñanza para trabajar en la escuela y en su área de especialización, y para investigar cómo los estudiantes evaluar el curso de los finalistas su formación como licenciado en Geografía, analizar la formación de graduarse de base para evaluar la constitución de su práctica docente, e investigar qué y cómo el conocimiento docente está siendo producido por los profesores para hacer frente a la rutina escolar, evaluar la importancia de la educación permanente cualificación para la enseñanza de prácticas en el aula todos los días. La metodología se basa en un enfoque cualitativo, teniendo como herramienta metodológica el grupo de enfoque, lo que condujo, a través de entrevista de grupo para determinar las percepciones y opiniones de los sujetos de investigación. Inferencias y producido a partir del análisis e interpretación de datos como sea posible para entender la formación recibida por los estudiantes graduados de la UPF y de Geografía, a pesar de los obstáculos planteados por los participantes, contribuyó a su crecimiento personal y profesional.

Palabras claves: Formación inicial - conocimiento de los maestros - Enseñanza de la Geografía

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Questões abordadas nas reuniões	28
Figura 2: Mapa região de abrangência da Universidade de Passo Fundo	29
Figura 3: Formação dos docentes	33
Figura 4: Tempo de serviço e área de atuação dos docentes	34

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 TRAJETÓRIA DA PESQUISA: COMPONDO CAMINHOS	22
1.1 A tese no contexto da pesquisa	22
1.2 Procedimentos investigativos	25
1.3 Contexto da pesquisa	28
1.4 Caracterizando os sujeitos da pesquisa	31
1.5 Proposta de análise e interpretação dos dados	35
2 INVESTIGANDO A FORMAÇÃO DOCENTE PARA ENSINAR GEOGRAFIA: FAZENDO TEORIZAÇÕES	39
2.1 Os múltiplos saberes da docência	40
2.2 O papel da formação inicial na constituição dos saberes docentes	45
2.3 Algumas considerações sobre a formação do professor de Geografia.....	52
2.4 Como compreendemos autonomia	59
2.5 O desafio da pesquisa na prática docente	62
2.6 O papel da formação continuada na profissionalização docente	66
2.7 O ensino da Geografia na atualidade	70
2.8 O ensino da Geografia e o estudo do lugar	76
2.9 As novas tecnologias no desenvolvimento das aulas de Geografia	79

3 SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DIALOGANDO COM OS SUJEITOS DA PESQUISA	84
3.1 Os saberes docentes e a prática pedagógica	85
3.2 A formação inicial e o ensino da Geografia	93
3.3 A formação do professor de Geografia e a iniciação da docência	103
3.4 Autonomia e prática docente	112
3.5 A pesquisa na prática docente	117
3.6 A formação continuada e a construção de conhecimentos	126
3.7 O ensino da Geografia e o cotidiano da sala de aula	133
3.8 O estudo do lugar no ensino da Geografia	142
3.9 O uso das tecnologias nas aulas de Geografia	151
REFLEXÕES FINAIS	162
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	172
APÊNDICES	182
ANEXOS	186

INTRODUÇÃO

O conhecimento é, pois, uma aventura incerta que comporta em si mesma, permanentemente, o risco de ilusão e de erro. Entretanto, é nas certezas doutrinárias, dogmáticas e intolerantes que se encontram as piores ilusões; ao contrário, a consciência do caráter incerto do ato cognitivo constitui a oportunidade de chegar ao conhecimento.
MORIN, 2000.

Vivemos numa sociedade capitalista e globalizada, o que, direta ou indiretamente, influencia todos os aspectos de nossa vida social, econômica, política e cultural. O progresso da ciência e as transformações, sobretudo no campo da tecnologia, são processos que atingem profundamente a humanidade e, conseqüentemente, a educação. Essas transformações no desenvolvimento histórico da sociedade provocaram mudanças no contexto educacional e no trabalho docente, exigindo que se repense a formação dos profissionais que atuam na educação básica.

Compreendendo a formação inicial como um processo amplo e complexo, que deve proporcionar ao futuro professor um repertório de saberes e conhecimentos que possibilitem instrumentalizá-lo para o desempenho profissional num espaço de vivência e cultura escolar, esta pesquisa tem como meta investigar qual é a contribuição do curso de Geografia da Universidade de Passo Fundo para a formação de professores de Geografia no que tange à qualificação para o trabalho pedagógico desenvolvido no cotidiano da escola e na sala de aula.

O desafio de uma licenciatura é proporcionar uma formação que tenha como propósito tornar o ensino da Geografia mais significativo para os educandos das escolas, o que se concretiza quando os futuros professores de Geografia têm uma compreensão epistemológica e pedagógica sobre o conhecimento geográfico. Essa formação tem de estar voltada à organização de atividades que envolvam os alunos em projetos de pesquisas sobre a realidade escolar, pois o profissional licenciado precisa estar preparado para atuar na escola e desempenhar suas funções docentes no ensino fundamental e médio.

Esta tese faz uma análise do processo formativo dos alunos(as) do curso de Geografia – Licenciatura Plena da Universidade de Passo Fundo. Como professora de disciplinas de formação pedagógica, questiona-se sobre se o curso realmente oferece uma formação que atende às necessidades profissionais dos futuros docentes.

Ao analisar o contexto do curso em questão, procuro identificar como ocorre o processo de aquisição do conhecimento geográfico e sua relação com a Geografia escolar; que obstáculos pedagógicos os futuros professores e professores que já atuam em sala de aula enfrentam no exercício da docência; que saberes mobilizam para desenvolver suas atividades; qual o papel da autonomia, da pesquisa e da formação continuada na prática docente; qual a importância do estudo do lugar e das novas tecnologias para o ensino da Geografia. Essas e outras questões levaram-me a procurar identificar em que medida a formação inicial dos acadêmicos e professores egressos do curso de Geografia contribui para a formação de profissionais capazes de atuar na educação básica.

Assim, diante dos atuais impasses percebidos na formação de professores de Geografia gerados pela transformação global da sociedade, defendo a tese de que os cursos para formação de professores precisam estimular a mobilização de saberes e ações que promovam a pesquisa sobre o lugar, a partir do qual se faz a compreensão do global; estimular a autonomia profissional e a pesquisa como um exercício de construção pessoal e emancipação; estimular a gradativa mudança na compreensão da Geografia como disciplina; incentivar o uso e domínio de novas tecnologias e a formação continuada como um processo de indagação e reflexão sobre as práticas e sobre o desenvolvimento pessoal e profissional do docente.

Ao apresentar esta tese e justificar a relevância que acredito ter a temática desta pesquisa, bem como os objetivos e os caminhos percorridos, não posso deixar de explicitar minhas escolhas e minha caminhada profissional, que refletem a trajetória de uma professora pesquisadora ligada à geografia e à educação. Investigar as contribuições que o processo de formação inicial oferece aos professores de Geografia, no que tange à qualificação do trabalho pedagógico desenvolvido no cotidiano da escola e na sala de aula, desafia-me na medida em que me permite refletir sobre a minha própria prática como professora formadora de professores de Geografia, que são os sujeitos desta pesquisa.

Trajatória pessoal e profissional

Minha trajetória de formação pessoal e profissional, meu envolvimento com a educação básica e com a formação de professores levaram-me a realizar este doutorado em Geografia. Esse desafio, com certeza, constitui-se em oportunidade singular para ampliar os estudos sobre a área da Geografia e o seu ensino, com ênfase na formação professor de Geografia. As diferentes experiências realizadas trazem à tona saberes, conhecimentos, valores socializados no cotidiano de cada espaço e tempo, que dão significado e coerência ao pensar, ao sentir e ao agir, contribuindo para a caminhada de organização desta tese.

Iniciei minha vida escolar na década de 1970 na cidade de Santa Maria, onde realizei todo o ensino fundamental. Na década de 1980 fui morar em São Luiz Gonzaga, onde fiz o curso de magistério no Instituto Nossa Senhora Auxiliadora. Logo após a conclusão do curso comecei a trabalhar com séries iniciais, atuando como professora municipal. Em 1985, prestei vestibular no curso de férias na Unijuí. Iniciei minha vida acadêmica no curso de Geografia por me identificar com essa área e também por influência de uma professora que tive durante o curso de magistério. Em 1986, comecei a trabalhar com a disciplina de Geografia no ensino fundamental.

Em 1990, ingressei no magistério estadual como professora de Geografia no ensino fundamental e médio. Logo em seguida, em razão de estar sempre envolvida com as questões pedagógicas, fui convidada para assumir a coordenação pedagógica da escola onde trabalhava. Posteriormente, seria vice-diretora desta escola.

Meu compromisso com as questões relacionadas ao ensino-aprendizagem dos alunos levou-me a buscar nos estudos de pós-graduação – *lato sensu* em Psicopedagogia - novas alternativas e saberes que auxiliassem a melhorar minha prática. Este curso me permitiu compreender a importância de ampliar o suporte teórico para dar sustentação à minha vida profissional.

Ao final do curso de Psicopedagogia resolvi ampliar os horizontes em termos de conhecimento e de aperfeiçoamento da docência, o que se concretizou por meio de um curso de atualização em Educação e, posteriormente (2002), no curso de mestrado em Educação na Universidade de Passo Fundo. A necessidade de articular minha formação inicial em Geografia com a de pesquisadora levou-me à concretização de um projeto de dissertação de mestrado relacionado ao ensino da Geografia - *O ensino da Geografia em questão: um olhar sobre o ensino médio*, cujo objetivo era fazer um mapeamento do ensino de geografia em escolas de ensino médio no município de Ijuí. Durante a realização deste trabalho, tive muito

apoio da professora Helena C. Callai na construção do referencial teórico e na banca de defesa final da dissertação.

Após a conclusão do curso de mestrado, surgiu a oportunidade de trabalhar na Universidade de Passo Fundo, onde passei a atuar como professora contratada na Faculdade de Educação, no curso de Pedagogia, com as disciplinas de História da Educação, Didática e Metodologia da História e da Geografia. Em razão dessa nova realidade profissional, fixei residência na cidade de Passo Fundo. No início de 2007, passei a trabalhar como professora efetiva no curso de Geografia, onde atualmente sou professora das disciplinas de Metodologia do Ensino da Geografia e Prática de Ensino de Geografia. Concomitante à docência no ensino superior, continuei atuando como professora estadual, na função de coordenadora pedagógica na educação básica.

Com base nas experiências que vivenciei, busco com a realização do doutorado me debruçar sobre uma temática que tem estreita relação com minha trajetória e prática profissional. Considero esse um desafio como professora universitária, por ter ligação direta com formação de professores que atuam na educação básica. Isso implica tensionar a teoria e a prática no desenvolvimento da docência, visto que a educação formal tem como objetivo a construção de conhecimentos que possibilitem a intervenção e a transformação do ser humano.

Esta investigação, tendo como sujeitos os alunos do oitavo nível do curso de Geografia da Universidade de Passo Fundo e os professores egressos deste curso, analisa como eles se constituem professores, quais saberes são mobilizados/produzidos na prática da docência, como constroem as aprendizagens da profissão que são determinantes para as interações produzidas com o meio escolar e como criam estratégias de intervenção pedagógica que conduzam ao seu desenvolvimento profissional. A necessidade de conhecer e compreender as complexas questões envolvidas no processo de formação e atuação do professor de Geografia que emergem de minha vivência como professora e como formadora de professores de Geografia, instigaram-me a pesquisar a realidade que envolve esse processo formativo.

Um curso de formação tem a função de suprir a demanda de profissionais não apenas em quantidade, mas, sobretudo, em qualidade, por meio de uma sólida formação teórica, que lhes possibilite enfrentar as contradições que emergem da e na práxis. A capacitação do professor é considerada relevante principalmente quando se apoia no aspecto pedagógico e é permeada pela consciência política, que permite a articulação entre os aspectos teórico e metodológicos construídos e contribui para o exercício da docência.

Um estudo que objetiva analisar a formação do professor de Geografia requer que se tenha claro o que se espera desse profissional num momento como o atual, em que o mundo se transforma rapidamente e ocorrem mudanças sociais e econômicas importantes na sociedade. Como, então, encarar os desafios na busca de uma formação que seja adequada às novas necessidades?

É preciso salientar que, no contexto dos cursos de licenciaturas, analisar o processo de formação do professor de Geografia apresenta-se como uma questão ampla e complexa, indicando que este é um dos grandes desafios a ser enfrentado para o aperfeiçoamento da educação básica. “O caráter dinâmico da profissão docente só tem razão de ser na medida em que ela é considerada como uma prática social e é no contexto da sociedade concreta que devemos inserir a função social e política da educação escolar”. (PEREIRA; MARTINS, 2002, p. 122).

A disciplina de Geografia é ministrada na escola no ensino fundamental e médio e tem um papel a cumprir na formação de crianças e adolescentes. Para dar conta disso, é preciso que o processo de formação desses profissionais tenha um suporte teórico capaz de referenciar a ação docente.

A necessidade de compreender e conhecer as complexas questões envolvidas na formação do professor de Geografia me orientou na busca de referências que apontassem para a importância de conhecer melhor o processo de formação e a inserção deste profissional no cotidiano da escola. Em uma pesquisa realizada no mestrado em Educação¹ realizei um mapeamento do ensino da geografia nas escolas de ensino médio de Ijuí/RS, no qual foram identificados alguns elementos que me permitiram analisar a importância do ensino da Geografia na formação do educando.

¹ No mestrado em Educação, realizado na Universidade de Passo Fundo, pesquisei sobre O ensino da Geografia no ensino médio (MARTINS, 2004).

Dos arranjos da pesquisa

A formação inicial² ou continuada³ de professores deve contribuir para a constituição de uma docência voltada a uma realidade que requer um profissional consciente do seu papel na sociedade, com uma prática baseada na reflexão, na pesquisa, capaz de dar conta dos desafios da profissão e do mundo. Desse modo, uma prática transformadora compreende um ensino voltado à análise, à interpretação e à compreensão do espaço como uma realidade que está sendo construída socialmente.

Os desafios da docência levam-me ao questionamento sobre a relação existente entre a formação acadêmica e a atuação do professor no cotidiano da sala de aula. Há uma complexidade de elementos que se articulam e que contribuem para o desenvolvimento da prática pedagógica. Assim, é importante refletir sobre o processo que envolve a constituição da identidade profissional do professor, pois sua “prática é resultado do saber, do fazer e principalmente de ser, significando um compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade e sua transformação” (GRILLO, 2001, p.79).

A formação do professor deve ser analisada na ótica de alguém que, como cidadão e sujeito social, carrega marcas do contexto sociocultural em que está inserido. Para Santos, “as estruturas são momentos ou marcos sólidos na corrente fluída da prática, e que o seu grau de fluidez só pode ser determinado em situações concretas, estando condenado a modificar-se à medida que as situações se desenrolam” (2002, p. 262). O significado que cada professor confere a sua atividade como docente está relacionado aos seus valores e a sua história de vida; o seu modo de se situar no mundo e suas representações são significativos na construção da sua identidade como educador e ajudam a configurar os saberes que estruturam a sua profissão.

Diante do contexto exposto, defino como objetivos deste estudo:

Objetivo geral:

- ✓ Analisar a contribuição do curso de Geografia da Universidade de Passo Fundo na formação de um profissional com as condições básicas de aprendizagem da docência para atuar na escola e na sua área de conhecimento.

Objetivos específicos:

² Entendo por “formação inicial” a graduação.

³ Entendo por “formação continuada” a formação feita ao longo do desenvolvimento profissional.

- ✓ Investigar como os alunos finalistas avaliam o curso na sua formação como licenciados em Geografia.
- ✓ Analisar como os egressos do curso avaliam a formação inicial para a constituição da sua prática docente.
- ✓ Investigar quais e como os saberes docentes estão sendo produzidos pelos professores no enfrentamento do cotidiano escolar.
- ✓ Avaliar a importância da formação continuada para qualificação das práticas pedagógicas no cotidiano da sala de aula.

Para o desenvolvimento da coleta de dados, esta pesquisa tem raízes nas proposições das pesquisas de caráter qualitativo, que possibilita um tratamento mais específico de questões relacionadas ao campo educacional. Dentro da abordagem qualitativa de pesquisa, a opção foi pelo estudo de caso, por entender que possibilita a compreensão e o aprofundamento de uma determinada instância em espacial, sem perder de vista as diferentes e complexas ligações envolvidas no objeto a ser estudado. Para coleta de dados foi eleita a técnica de grupos focais que me permitiu conhecer o discurso dos participantes e possibilitou a interação entre as pessoas no grupo, enriquecendo as respostas e fazendo surgir idéias novas e originais.

Para alcançar os objetivos propostos neste estudo, organizei o trabalho em três partes. Considero importante situar, na primeira parte, as definições gerais da tese, o percurso metodológico da pesquisa, buscando os elementos básicos para compreensão do problema de pesquisa; também apresento o contexto, os sujeitos da pesquisa e a análise dos dados coletados.

Na segunda parte da pesquisa traço um panorama teórico acerca da formação docente, destacando os saberes docentes, a formação inicial, a importância da autonomia para o desenvolvimento do trabalho na escola, a pesquisa como uma alternativa didática, o papel da formação continuada como um processo de contínuo aperfeiçoamento; ainda faço considerações sobre o ensino da Geografia na atualidade, a articulação do ensino da Geografia com o estudo do lugar e a importância das novas tecnologias no desenvolvimento das aulas de Geografia.

A parte três está fundamentada no diálogo entre a análise dos dados empíricos e a orientação teórica adotada nesta pesquisa. Nela apresento algumas vozes dos sujeitos pesquisados, expressas nas sessões dos grupos focais, organizadas com base nas categorias construídas que serviram de eixo norteador desse estudo.

Nas considerações finais retomo alguns dos principais pontos levantados nos capítulos desta tese, registrando reflexões, constatações e contribuições para área de formação de professores.

Há algumas décadas, a educação tinha o caráter de transmissão e assimilação de saberes. Hoje, vivemos num momento importante na educação, que envolve um processo de mudanças com relação ao seu papel, visto que a construção do conhecimento deve se constituir como um meio de emancipação humana. Portanto, o conhecimento geográfico deve contribuir para a reflexão crítica e possibilitar ao educando o desenvolvimento da cidadania. O papel da escola tem de ser muito mais do que a transmissão de um saber sistematizado; é imprescindível que contribua para formar sujeitos históricos, com autonomia e capacidade para definir o seu destino.

1 TRAJETÓRIA DA PESQUISA: COMPONDO CAMINHOS

O pesquisador não somente é quem sabe acumular dados mensurados, mas sobretudo quem nunca desiste de questionar a realidade, sabendo que qualquer conhecimento é apenas recorte.
DEMO, 2004.

Nessa parte do estudo apresento as definições gerais da tese e os caminhos percorridos no processo de construção do objeto de estudo, “os desafios do processo formativo do professor de Geografia”. O caminho metodológico escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa é o de caráter qualitativo, e os procedimentos de investigação buscam elementos para compreensão dos fenômenos presentes nesta pesquisa.

Inicialmente, descrevo os elementos básicos para a compreensão da tese; em seguida, os procedimentos investigativos que abordam o contexto da pesquisa, a caracterização dos sujeitos e, na última parte do capítulo, procedo à análise dos dados coletados.

O sentido do termo “pesquisa” adotado neste estudo tem como base os autores Lüdke e André (1986, p. 1), as quais afirmam que “é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado e respeito dele”. O confronto constitui momento singular para se aperfeiçoar a visão sobre a realidade investigada, bem como para aprofundar teoricamente os estudos acerca da temática, contribuindo com a reflexão acerca da importância do conhecimento geográfico.

1.1 A tese no contexto da pesquisa

Como professora-pesquisadora e formadora de professores numa licenciatura em Geografia, atuando especialmente nas disciplinas de formação pedagógica, minha preocupação está voltada a problematizar a relação entre os saberes internalizados pelos docentes e acadêmicos em seu processo formativo e a atividade docente desenvolvida em sala de aula. Pressupondo que o desenvolvimento profissional não ocorre na aplicação de técnicas

descoladas de sólidos referenciais teóricos e que os professores precisam internalizar saberes e práticas que contribuam para o desenvolvimento da prática docente, busco referenciais que contribuirão para a reflexão sobre questões que envolvem a formação do professor de Geografia.

O desenvolvimento profissional efetiva-se pela capacidade que o professor tem de avaliar sua prática, num processo de reflexão mediada por referenciais teóricos que lhe possibilitem analisar os problemas que emergem do cotidiano escolar. Com esse intuito ele precisa se assumir como um profissional que “pensa, sabe, dialoga, ensina e aprende, não de forma fragmentada, mas na totalidade da práxis e deve manter-se vigilante para não ceder a artifícios que tiram o trabalho docente das competências profissionais básicas de egressos de cursos de licenciatura” (BUSSMANN; ABBUD, 2002, p. 144).

No mesmo sentido, Nóvoa (1997, p. 25) cita que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. De acordo com o propósito desta pesquisa, que é o de investigar como o acadêmico do curso de Geografia se constitui professor, como acontece essa trajetória e o processo de inserção no cotidiano de uma escola, como este profissional se depara com a cultura escolar, busco identificar como e onde os professores aprendem a ensinar.

A presente pesquisa, que tem como objeto de estudo a formação do professor de Geografia, pauta-se em referenciais que priorizam a análise de discussões que dizem respeito aos conhecimentos, competências, saberes e ações que os professores precisam internalizar para exercer sua profissão.

Conceber a formação docente, como é o caso desta tese, do professor de Geografia como uma prática que precisa estimular a mobilização de saberes e ações que promovam a pesquisa sobre o lugar, a partir do qual se faz a compreensão do global, o incentivo à autonomia profissional e à pesquisa como um exercício de construção pessoal e emancipação; estímulo a gradativa mudança na compreensão da geografia como disciplina; incentivo ao uso e domínio de novas tecnologias e à formação continuada como um processo de indagação e reflexão sobre as práticas e sobre o desenvolvimento pessoal e profissional do docente requer, sobretudo, que se analise que formação estes professores estão recebendo e como esta se reflete na prática da sala de aula, espaço onde ele tem de tomar decisões e enfrentar os problemas surgidos.

Trabalhando como professora da educação básica, acompanhando e orientando estágios curriculares de docência na licenciatura em geografia ao longo de vários anos, tenho

observado práticas docentes marcadas por uma tradição de aulas expositivas, fundadas na crença de que a aprendizagem acontece pela repetição e fixação de atividades, muitas vezes realizadas no livro didático, o qual serve como um roteiro para a aula. Estas representações indicam uma concepção pedagógica baseada na lógica de que o conhecimento é transmitido pelo professor e que o sucesso da aprendizagem ocorre, essencialmente pela sua atuação em sala de aula (CAIMI, 2006).

Essa lógica vivenciada por muitos acadêmicos de licenciatura ao longo da sua escolarização contribui para que se construa historicamente a ideia de que o papel do professor da educação básica é transmitir um conhecimento acabado, produzido por alguém que se ocupa de pesquisar, que está ligado a uma universidade. Isso contribui para que ele reproduza no seu contexto profissional uma prática pedagógica marcada pela memorização, repetição, na qual o professor é um repassador de informações.

No caso específico da formação do professor de Geografia, objeto desta pesquisa, alguns fatores contribuem para que os professores muitas vezes não exerçam uma prática pautada numa perspectiva investigativa e articulada com a realidade, como o distanciamento entre a realidade da educação básica e os cursos de formação de professores; a dicotomia dos currículos acadêmicos em saberes “específicos” que tratam dos conhecimentos da geografia e os chamados saberes “pedagógicos”, que tratam da especificidade dos ensinar ser professor; a realidade vivida pelos acadêmicos, que precisam trabalhar o dia todo e estudar a noite⁴; a falta de uma postura investigativa e reflexiva por parte dos professores formadores, contribuindo para que os alunos tenham dificuldade de articular a teoria com a prática e constituir uma prática que problematize as questões e contradições vivenciadas no dia a dia; os desafios diante das transformações e da modernização da sociedade.

Considerando a complexidade que envolve a formação docente, minha preocupação está direcionada ao redimensionamento da formação do professor de Geografia, problematizando as possibilidades da formação de um profissional que tenha compreensão da necessidade de mobilização de saberes para enfrentar as demandas atuais do mundo contemporâneo, como propõe Cavalcanti:

Diante do quadro de avanço científico e tecnológico, que resulta em uma sociedade complexa, em contextos instáveis e com conhecimentos que se ampliam e se desenvolvem constantemente, e diante das demandas por formação profissional, há necessidade de se pensar em como estão as escolas, como estão as práticas docentes, as práticas docentes em geografia,

⁴ Essa é a realidade dos cursos oferecidos em instituições privadas.

e como estão os conteúdos geográficos trabalhados. Ou seja, como está a escola organizada para cumprir as exigências de formação das pessoas para este contexto (2006, p. 112).

São muitos os desafios que os professores enfrentam para construção da sua identidade docente, e a formação inicial tem um papel fundamental nessa construção ao fornecer subsídios para que ele possa se apropriar dos referenciais para enfrentar os desafios da sua trajetória profissional. Sendo professora formadora de professores, sinto-me instigada a compreender quais são os fundamentos que devem nortear a formação de um professor de Geografia para atuar numa sociedade em transformação, na qual a “escola” está ávida por mudanças na prática dos seus docentes.

1.2 Procedimentos investigativos

A investigação está ancorada em métodos que priorizem a pesquisa de natureza qualitativa, apontando indicativos que permitam compreender o processo que envolve a formação acadêmica e a constituição dos saberes docentes para atuação do professor de Geografia no cotidiano da sala de aula. De acordo com Lüdke e André, “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (1986, p. 11). O estudo procura, por meio de procedimento analítico-descritivo, entender o conjunto de possibilidades ou de dificuldades que perpassam os diferentes caminhos da construção da prática dos sujeitos investigados.

A opção metodológica pelo estudo de caso justifica-se em razão de este tipo de pesquisa apresentar a possibilidade de se estudarem em profundidade as questões relacionadas ao processo formativo do professor de Geografia formado pela Universidade de Passo Fundo e delimitar o contexto de análise durante o desenvolvimento do estudo. Macedo entende que:

(...) o estudo de caso tem por preocupação principal compreender uma instância singular, especial. O objeto estudado é tratado como único, ideográfico mesmo compreendendo-o enquanto emergência molar e relacional (...) (2000, p. 150).

O estudo de caso implica uma análise particular e busca fornecer uma visão profunda e integrada do local definido para coleta de dados, levando-se em consideração suas múltiplas variáveis. Esse tipo de investigação se caracteriza por sua singularidade e implica o estudo de

uma determinada questão específica que é merecedora de atenção e pesquisa, dentro de um sistema mais amplo. Segundo Lüdke e André, o interesse “incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações” (1986, p. 17).

É importante lembrar que um estudo de caso enfatiza um conhecimento particular e que o interesse do pesquisador em selecionar este particular está relacionado a sua preocupação de estudá-lo e compreendê-lo como uma unidade, o que não impede que ele “esteja atento ao contexto e a inter-relações como um todo orgânico, e a sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 31).

Como instrumento de coleta de dados foi utilizada a técnica do grupo focal, também chamada de “grupo de discussão”, que permite a coleta de informações por meio da discussão coletiva com os sujeitos da pesquisa. Esta técnica se efetiva pela realização de uma reunião como um grupo de pessoas (entre 4 e 12 participantes), que interagem sobre um tema proposto pelo pesquisador. Esse encontro dialógico de vozes que se encontram reflete a realidade social dos sujeitos, que dialogam e buscam, com base na sua subjetividade, viver os conflitos e limitações de um determinado tempo e espaço. De acordo com Geraldini:

[...] a consciência dos sujeitos forma-se neste universo de discurso e é dele que cada um extrai, em função das interlocuções de que vai participando, um amplo sistema de referências no qual, interpretando os recursos expressivos, constrói sua compreensão de mundo (1993, p. 33).

A escolha da técnica com grupos focais para realização do estudo deveu-se ao fato de permite

compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (GATTI, 2005, p. 11).

A utilização dessa técnica permitiu a interação entre os participantes da pesquisa, favorecendo as discussões sobre diferentes temas abordados e permitindo que cada participante pudesse expressar sua opinião, independentemente de haver consenso ou pluralidade de ideias. Cabe ressaltar que o envolvimento dos sujeitos da pesquisa foi fundamental para a emergência de significados para as categorias levantadas para a

construção da pesquisa. De acordo com Gui, a técnica do grupo focal permite conhecer as percepções e opiniões dos sujeitos envolvidos na entrevista grupal.

O grupo focal representa para o participante uma oportunidade social de expressão de idéias que podem ser, eventualmente, confirmadas, complementadas, ampliadas ou retificadas, pela intervenção dos demais interlocutores. Reproduz, assim, em um micro espaço interacional, qualidades encontradas nas redes sociais cotidianas em que essas pessoas estão inseridas. O grupo representa, ainda, uma oportunidade de desabafo, de liberação das tensões e ansiedades associadas ao tema (2003, p.155).

Para efetivar esta pesquisa foram organizados dois grupos: um grupo de oito alunos⁵ do oitavo nível do curso de Geografia, que neste estudo nominarei “acadêmico”⁶ A1, A2, A3....A8; outro grupo constituído de cinco professores⁷ que já atuem em sala de aula, egressos do curso de Geografia da Universidade de Passo Fundo, que serão nominados de “docentes”⁸ D1, D2, D3, D4, D5. A seleção dos participantes aconteceu de forma aleatória.

As reuniões com os grupos aconteceram nos meses de outubro e novembro de 2009 na sala 203 do Instituto de Ciência Exatas e Geociências (ICEG), na Universidade de Passo Fundo. O contato com os participantes foi feito por e-mail e telefone. Na primeira reunião procurei explicar-lhes sobre o que tratava minha pesquisa de doutorado, qual seria o tema desenvolvido, a técnica que utilizaria e qual meu objetivo com o trabalho a ser realizado. Foi solicitado a cada participante que respondesse um questionário com dados pessoais e assinasse um termo de consentimento da participação no grupo⁹. Foram realizadas três reuniões com cada grupo, no intervalo de quinze dias com duração de mais ou menos noventa minutos. Todas as narrativas e discussões foram gravadas¹⁰ e seguiram um roteiro de questões pré-estabelecidas, conforme Figura 1.

⁵ Foram convidados dez alunos, mas somente oito participaram das reuniões..

⁶ Nesta pesquisa o termo “acadêmico” será usado de forma genérica para designar tanto o gênero masculino quanto o gênero feminino

⁷ Foram convidados dez professores, mas somente cinco participaram das reuniões.

⁸ De forma semelhante ao termo “acadêmico”, a palavra “docente” será utilizada para designar o gênero masculino e o gênero feminino.

⁹ No apêndice constam o questionário e o termo de consentimento.

¹⁰ As fitas foram transcritas pela funcionária do Laboratório de Geografia (Labogeo) Eva Joelma Pires de Souza, que me auxiliou durante as reuniões.

Reuniões	Questões abordadas
Primeira	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Mobilização de saberes docentes ✓ Formação do professor de Geografia
Segunda	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Autonomia docente e pesquisa ✓ Formação continuada
Terceira	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pesquisa sobre o lugar ✓ Incentivo ao uso e domínio de novas tecnologias

Figura 1: Questões abordadas nas reuniões

Fonte: elaboração da autora.

Na véspera do encontro agendado foi feito contato telefônico com cada um dos participantes, confirmando o horário e o local da sessão. Os encontros aconteciam em uma sala onde havia uma mesa grande, com cadeiras ao redor, para que cada participante pudesse se sentir bem confortável, num ambiente agradável e descontraído, possibilitando a comunicação entre todos. No início de cada reunião, havia um pequeno desconforto com o gravador que circulava pela mesa, mas no decorrer da reunião isso deixava de ser um problema, pois as discussões eram muito descontraídas.

No primeiro encontro de cada grupo foram expostos os objetivos e as orientações de como seriam as reuniões. Como elemento fomentador das discussões entre os participantes do grupo, entregamos um esquema orientador (figura 1) contendo os eixos da tese que serviram de fio condutor das discussões.

Saliento que a seqüência de discussões nas reuniões nem sempre seguiu a mesma dinâmica nos dois grupos. Em razão da especificidade de cada um, optamos por aprofundar algumas categorias no grupo de acadêmicos e outras no grupo dos docentes.

1.3 Contexto da pesquisa

A escolha da Universidade de Passo Fundo como campo institucional da pesquisa deu-se em razão de ser uma instituição formadora de professores de Geografia e por ser meu local de trabalho, onde desenvolvo a função de professora do curso, ministrando as disciplinas de Metodologia do Ensino de Geografia e Supervisão de Estágios. Essa condição facilita o

relacionamento com a instituição e o contato com os alunos do oitavo nível, que são sujeitos da pesquisa.

Localizada no norte do estado do Rio Grande do Sul, a Universidade de Passo Fundo conta com uma ampla área de terras e uma boa estrutura física, incluindo bibliotecas, laboratórios, ensino de idiomas, ensino médio, livreria universitária, hospital veterinário, museu zoobotânico, arquivo histórico regional, museu de artes visuais, uma emissora de televisão de canal aberto e quatro concessões de rádio FM. Atende mais de vinte mil alunos em 53 cursos de graduação, mais de cinquenta cursos de especialização, seis cursos de mestrado institucionais e um doutorado.

A Universidade Passo Fundo¹¹ tem uma grande integração de suas atividades com a comunidade, conforme Figura 2. Sua estrutura multicampi contempla o *campus* central em Passo Fundo e mais seis *campi*, nas cidades de Palmeira das Missões, Sarandi, Carazinho, Lagoa Vermelha, Casca e Soledade, consolidando o seu papel como universidade comunitária regional, que atinge aproximadamente cem municípios.

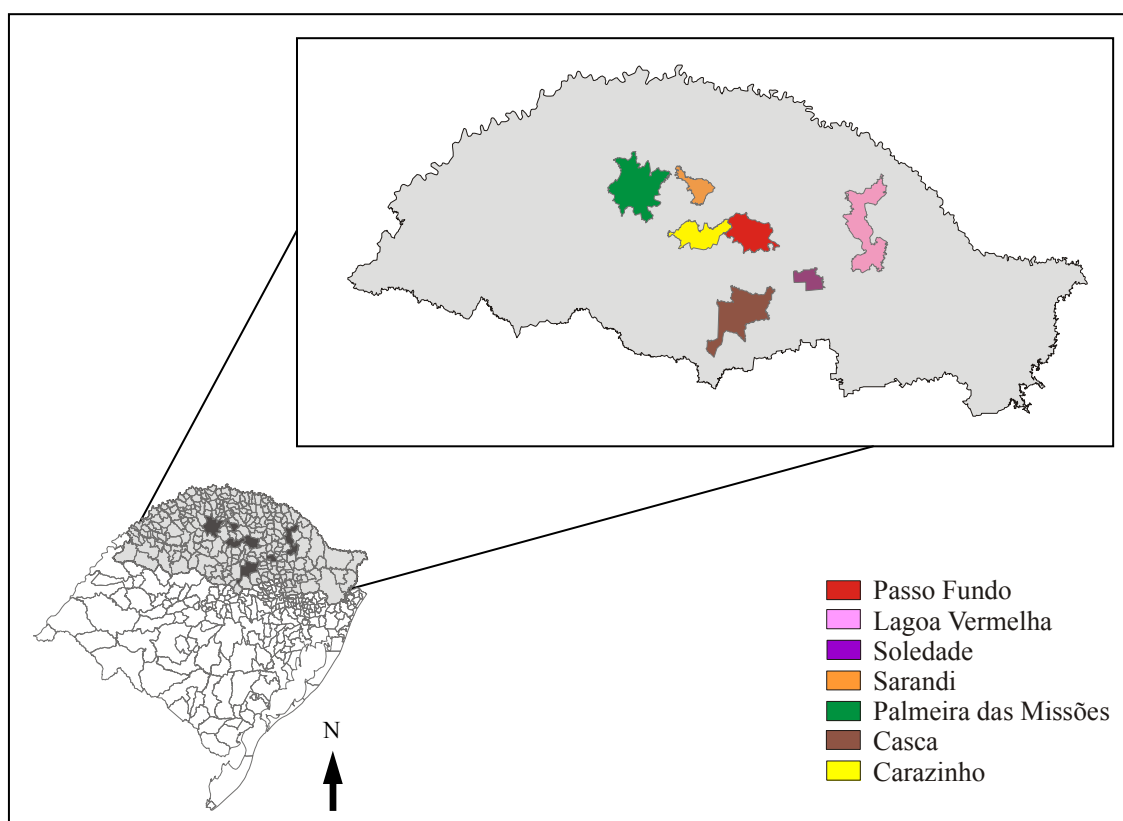


Figura 2: Mapa região de abrangência da Universidade de Passo Fundo.
Fonte: Organizado por Claudionei Lucimar Gengnagel.

¹¹ A Universidade de Passo Fundo é uma instituição comunitária e regional, mantida pela Fundação Universidade de Passo Fundo. Tem mais de 20 mil alunos, 1.202 professores, 1.053 funcionários, 51 cursos de graduação, 45 de especialização, sete mestrados e um doutorado institucionais.

Sempre preocupada com a sua inserção na comunidade, a UPF desenvolve projetos de pesquisa e extensão destinados à produção científica e à consolidação do processo educativo, cultural e científico. A valorização da literatura é consolidada por meio das Jornadas Literárias, que acontecem de dois em dois anos, nos anos ímpares, transformando Passo Fundo num polo cultural e de estímulo à formação de leitores críticos das mais diversas linguagens.

O curso de Geografia na Universidade de Passo Fundo teve sua origem ligada à integração com a História na criação, em 1966, do curso de Estudos Sociais – Licenciatura Curta, da Faculdade de Educação. Este curso tinha o objetivo de formar professores para trabalhar no primeiro grau (hoje denominado “ensino fundamental”) atuando nas disciplinas de Geografia, História, Educação Moral e Cívica (EMOCI) e Organização social e Política (OSPB), disciplinas criadas a partir da reformulação do ensino com a LDB 5.692/71.

Em decorrência da Reforma Universitária instituída pela lei 5.540/68, houve em 1970 um plano de reestruturação na Universidade de Passo Fundo, do que resultou a criação do Departamento de Geociências, vinculado ao Instituto de Ciências Exatas e Geociência, e a institucionalização do curso de Geografia. Em maio de 1972 foi criado o curso de complementação em Geografia, possibilitando aos egressos lecionar no segundo grau (hoje ensino médio) a disciplina de Geografia.

O curso de Geografia - Licenciatura Plena, no Instituto de Ciências Exatas e Geociências, teve autorização para funcionamento do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, ata nº. 23, do ano de 1973, com início previsto para março de 1973. O decreto nº. 77.420, de 12 de abril de 1976, concedeu o reconhecimento do curso de Geografia da UPF, conforme parecer do CFE nº. 522-76. (Projeto Político-Pedagógico, 2004).

Em 1990, em razão de demanda por cursos de formação de professores, foi criada na Universidade de Passo Fundo uma modalidade de licenciaturas descentralizadas, através do Programa Regionalizado de Oferta de Vagas (Prov), como uma alternativa para atender a região. Foram ofertadas vagas em três ingressos para os cursos de Geografia, História, Letras, Educação Artística, Ciências e Matemática. Por esse plano, um núcleo de disciplinas básicas de formação pedagógica foi desenvolvido na sede dos Centros de Extensão Universitária, hoje *campi*, em Soledade, Lagoa Vermelha e Carazinho, em quatro semestres, e o restante dos cursos, ou disciplinas profissionalizantes específicas, na sede, em Passo Fundo.

Em 1995, além da turma na sede da UPF, foi oferecida outra em regime de férias no

Campus de Palmeira das Missões. Entre 1996 e 2000 não houve novos ingressos no curso de Geografia da UPF e/ou nos *campi*. No ano de 2001/1 foi oferecida uma turma no Campus Carazinho, em regime especial de férias e aos finais de semana. No concurso vestibular 2001/2 foram oferecidas vagas para ingresso na modalidade licenciatura e bacharelado.

A proposta de Licenciatura e Bacharelado em Geografia, enquanto formação profissional concomitante, teve uma repercussão muito positiva no interior do curso em razão de possibilitar ao acadêmico ter sua formação em duas modalidades acadêmicas, ampliando a possibilidade de atuação no mercado de trabalho. Também permitiu a participação de outros professores da área do bacharelado, ampliando o colegiado, a inserção do curso em diversas entidades da região e, conseqüentemente, levando ao aumento ingressantes no curso de 2001 a 2004.

Atendendo à tendência institucional e a orientações do MEC, de separação das modalidades dos cursos, foi elaborado um projeto específico para ingresso na modalidade licenciatura a partir do Vestibular de 2005/1, na sede, e de 2005/2, no Campus Lagoa Vermelha. No início de 2008, atendendo às novas diretrizes institucionais (CONSUN, 2007 e 2008), o Plano Pedagógico de Geografia Licenciatura foi reformulado novamente, bem como o Plano Pedagógico de Geografia Bacharelado, o que permitiu ao ingressante a opção por uma ou pelas duas habilitações a partir de 2009/1.

A trajetória do curso demonstra que é sua função precípua a formação inicial de profissionais docentes para o ensino fundamental e médio e de bacharéis a partir de 2001. Além disso, tem outras formas de atuação junto à comunidade, aos acadêmicos e aos egressos, por meio de projetos de pesquisa e extensão, que contribuem para consolidação do curso e do conhecimento geográfico.

1.4 Caracterizando os sujeitos da pesquisa

Figuram como sujeitos do estudo os alunos do oitavo nível do curso de Geografia e professores de Geografia¹² que atuam na educação básica, egressos da Universidade de Passo Fundo. O perfil destes dois grupos de sujeitos do estudo pode ser assim delineado: o grupo dos alunos do oitavo nível, nominados neste trabalho de “acadêmicos”, é formado por oito alunos adultos matriculados no 8º nível da Licenciatura em Geografia da Universidade de

¹² Turma 2006.1.

Passo Fundo, curso noturno¹³. O grupo é constituído, predominantemente, por estudantes do sexo feminino, sendo seis mulheres e dois homens. Serão referidos no decorrer da pesquisa de A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8.

Considerando a organização multicampi da universidade, muitos estudantes advêm de municípios adjacentes a Passo Fundo, pois o curso de Geografia, atualmente, é oferecido apenas no campus central. Deste grupo de alunos, quatro residem em Passo Fundo; um, em Sertão (a 30 Km de Passo Fundo); um, em Guaporé (90 km); um, em Tapera (70 Km) e um, em Marau (20 Km). O deslocamento até o *campus* é feito com transporte coletivo intermunicipal locado pelo grupo de universitários em seus municípios.

Trata-se de um grupo de acadêmicos na faixa etária que varia entre 21 e 46 anos; Seis acadêmicos têm idades entre 21 e 23 anos, os quais, portanto, buscam a carreira profissional no magistério; dois com idades entre 36 e 46 anos, por questões particulares (em geral familiares e/ou financeiras), não puderam cursar a graduação mais cedo. Indagados sobre a escolha do curso de Geografia, todos responderam que esta foi a primeira opção no vestibular. É importante destacar que os cursos de licenciatura na UPF recebem um desconto de 50% no valor do crédito acadêmico, pela chamada “bolsa social”, destinada a alunos que comprovam baixa renda, fator que contribui para que alguns alunos façam a opção pela licenciatura.

Como se trata de um grupo jovem, a maioria não tem filhos, com exceção de apenas uma. Sobre o estado civil, seis são solteiros e duas são casadas. A ocupação profissional do grupo é a seguinte: apenas dois acadêmicos não exercem atividade ligada ao magistério, sendo uma secretária e outra trabalha no comércio; dois são professores de Geografia no ensino fundamental; uma trabalha na Apae¹⁴ em Guaporé como secretária e outra, trabalha na secretaria de uma escola de educação básica e dois são bolsistas Propet¹⁵ em escolas municipais. Deste grupo, três alunos foram bolsistas de iniciação científica voluntários, durante a graduação.

Podemos observar, pelo cenário profissional do grupo, que os alunos, em sua maioria, mantêm relação com o mundo acadêmico e/ou escolar. Este fato contribuiu para que durante o período dos estágios do ensino fundamental e médio eles demonstrassem já conhecerem a realidade de uma escola, o que diminui a ansiedade pelo fato de assumir uma turma de alunos.

¹³ Apêndice B (entrevista com acadêmicos).

¹⁴ Associação de pais e amigos dos excepcionais.

¹⁵ Projeto parceria Educação e Trabalho.

O grupo dos professores de Geografia egressos da UPF é constituído de cinco sujeitos, dois quais nominaremos de “docentes”. O grupo é constituído¹⁶, predominantemente, por estudantes do sexo feminino, sendo apenas um homem, todos são residentes em Passo Fundo.¹⁷ Com relação à faixa etária, apenas dois declararam a idade, 24 e 25 anos.

Professor	Graduação	Ano formação	IES	Pós-graduação	Ano formação	IES
D1	Geografia Licenciado	2002	UPF	Educação interdisciplinar Ed. Especial	2002 2009	FAI ¹⁸ UFSM ¹⁹
D2	Geografia Licenciado	2008	UPF	-	-	-
D3	Geografia Bacharel Licenciado	2007	UPF	Educação sócio Ambiental	2009	UPF
D4	Geografia Bacharel e Licenciado	2005	UPF	Educação sócio Ambiental	2009	UPF
D5	Geografia Bacharel e Licenciado	2004	UPF	Mestrado em Geografia	2008	UFRGS

Figura 3: Formação dos docentes.

Fonte: Dados obtidos junto aos professores, 2009.

Podemos constatar pelo exposto na Figura 3 que todos os docentes fizeram sua graduação na década de 2000, período bem recente. Três possuem licenciatura e bacharelado e dois, somente licenciatura. Com exceção de um professor, os demais possuem curso de pós-graduação *latu sensu* e um, mestrado em Geografia. Percebe-se que a maioria dos professores

¹⁶ Apêndice A (entrevista com docentes egressos).

¹⁷ Esta escolha se deu em razão da facilidade de deslocamento para as sessões das reuniões.

¹⁸ Curso realizado a distância. Faculdade Adamantineses Integradas – SP.

¹⁹ Curso realizado a distância, com alguns encontros presenciais no município pólo desta universidade – Tio Hugo – RS. Universidade Federal de Santa Maria.

deu continuidade a seus estudos, revelando interesse em manterem-se atualizados, mesmo que não exatamente na área da Geografia²⁰.

A distribuição dos docentes de acordo com o tempo de magistério, séries trabalhadas, encargos com outras atividades e regime de trabalho, está evidenciada na Figura 4.

Professor	Tempo Magistério	Série que Trabalha	Atuação em outra atividade	Horas semanais
D1	07 anos	20 h 4ª a 8ª séries	20 h coordenação	40 h
D2 ²¹	06 anos	20 h 5ª a 8ª série	20 h anos iniciais	40 h
D3	02 anos	Ensino fundamental e médio	não	36 h
D4 ²²	08 anos	Anos iniciais	não	20 h
D5	01 ano	6ª, 7ª e 8ª séries	Ed. Artística e Ensino Religioso	20 h

Figura 4: Tempo de serviço e área de atuação dos docentes.

Fonte: Dados obtidos junto aos professores, 2009.

Analisando a Figura 4, percebe-se que os docentes estão atuando na profissão há pouco tempo, denotando a recente graduação. Com isso, configura-se um grupo de profissionais iniciantes na carreira do magistério, fator que se revelou positivo nas falas das sessões grupais, pois todos demonstraram muito interesse pela profissão e pela busca de fazer o melhor pelos alunos, tendo o cuidado ao preparar as aulas, ao escolher metodologias diversificadas e usar diversificados recursos metodológicos. Ressaltamos que esta afirmação não significa que compartilhamos da ideia de que professores com mais tempo de magistério tenham menos empenho nas suas atividades em sala de aula.

²⁰ Nos anos de 2005, 2006 e 2007 foram ofertados cursos de pós-graduação *latu sensu* em Geografia na Universidade de Passo Fundo, *campus* central, porém não houve número suficiente de alunos para se constituir uma turma.

²¹ Este docente fez magistério no ensino médio.

²² Este docente fez magistério no ensino médio.

Os docentes 2 e 4 cursaram magistério no ensino médio, razão por que atuam nos anos iniciais. O docente 2 aproveitou sua prática nos anos iniciais para fazer uma pesquisa com ensino de Geografia nestas séries no seu trabalho de conclusão de curso, o qual lhe serviu de subsídio para que trabalhasse esta temática com todos os colegas da sua escola, num espaço de formação continuada.

Somente um professor deste grupo tem experiência com escola privada; os demais trabalham em escolas públicas do município e do estado. Esta experiência foi importante para fazer um contraponto nas falas com os outros colegas que só conhecem a realidade da escola pública. Isso não significa muita diferença quanto ao trabalho com os alunos, mas no aspecto de organização física e disponibilidade de materiais e recursos aparecem as maiores diferenças, que podem interferir no trabalho do professor.

1.5 Proposta de análise e interpretação dos dados

A análise e interpretação dos dados permitiram organizar os dados e as informações coletadas buscando dar sentido à investigação, articulando o conhecimento teórico com os elementos emergentes do contexto investigado. Segundo Bardin, a análise de conteúdo constitui-se num conjunto de técnicas que permitem, por meio de “procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores [...] que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/reprodução [...] das mensagens” (1977, p. 42).

O tratamento e a interpretação das informações permitiram inferências com base nos pressupostos teóricos que fundamentam o estudo. Importa ressaltar que a contextualização e a opção por uma concepção sócio-histórica orientam o decurso da investigação, permitindo, assim, uma análise crítica do objeto investigado.

O método constitui-se no processo crítico, criador e prático, que auxilia na descoberta dos elementos e das relações que norteiam a problemática focada no processo de estudo. A coleta de dados e informações a respeito do objeto de estudo foi realizada entre os acadêmicos do oitavo nível do curso de Geografia da Universidade de Passo Fundo e com professores de Geografia egressos da instituição. A coleta do material empírico e o registro das informações constituem uma das fases decisivas na execução da pesquisa.

Para desenvolver esta pesquisa a opção foi pela pesquisa qualitativa, por que possibilita um tratamento mais aprofundado das questões relativas ao campo educacional. A

estratégia do estudo de caso se constitui como uma opção que melhor atendeu à proposta do estudo. Para Chizzoti, “os estudos de caso visam explorar um caso singular, situado na vida real contemporânea, bem delimitado e contextualizado em tempo e lugar para realizar uma busca circunstanciada de informações sobre um caso específico” (2006, p. 136). A coleta dos dados foi feita a partir da organização de dois grupos focais.

O contato com os sujeitos da pesquisa nas sessões dos grupos focais ofereceu momentos ricos, nos quais foi possível conhecer a trajetória acadêmica e profissional dos acadêmicos e dos docentes. Além disso, as sessões possibilitaram momentos de reflexão sobre as práticas pedagógicas, resultando em uma riqueza de dados que enriqueceram o presente estudo. Ao falar de si, os sujeitos construíram narrativas que evidenciaram a importância de se avaliarem/repensarem as experiências e os sentimentos que envolvem a docência.

Este estudo está subdividido em três etapas:

- ✓ Primeira: revisão bibliográfica com a organização do projeto para banca de qualificação;
- ✓ Segunda: coleta de dados a partir das sessões dos grupos focais;
- ✓ Terceira: análise e organização dos dados para organização do texto final da tese.

Para analisar os dados estabelecemos alguns eixos que auxiliaram no trabalho desenvolvido nas sessões dos grupos focais e serviram para nortear esta pesquisa²³.

* **Mobilização de saberes docentes:** neste estudo esta categoria é assumida com o propósito de assumir a formação docente a partir da superação da relação linear entre o conhecimento teórico e a prática da sala de aula, com a busca de estudos que permitiram compreender a especificidade dos saberes docentes mobilizados pelo professor em sua prática pedagógica. A implantação e o desenvolvimento dessa nova perspectiva no ensino e na formação de professores podem contribuir para a construção de novas competências para a formação docente. A prática profissional do professor não é um mero ofício de aplicação de teorias; é, sim, um espaço de produção de saberes e conhecimentos usados no seu desenvolvimento profissional e na sua emancipação. Esses saberes provêm de diferentes fontes e dão origem a um saber plural, “formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36).

²³ Estes eixos foram definidos a partir da organização do referencial teórico e definição da tese deste estudo.

* **Formação do professor de Geografia:** compreendemos que a formação do professor de geografia deve estar pautada numa concepção de profissional crítico e problematizador, aberto à “possibilidade de discussão sobre o papel da educação em suas várias dimensões, para construção da sociedade e para a definição do papel da geografia na formação geral do cidadão” (CAVALCANTI, 2002, p. 112).

* **Autonomia e pesquisa na prática docente:** na prática de suas atividades diárias, o professor precisa mobilizar saberes e desenvolver o exercício da autonomia, o que lhe possibilitará fazer as opções necessárias diante dos desafios que os diferentes contextos políticos e sociais demandam. “A autonomia deve ser entendida como a independência intelectual que se justifica pela idéia da emancipação pessoal da autoridade e do controle repressivo, da superação das dependências ideológicas” (CONTRERAS, 2002, p. 204). A formação do professor-pesquisador “tem a prática como ponto de partida, e a curiosidade das perguntas advém do exercício reflexivo que procura compreender para superar ações espontaneístas e contraditórias” (ALVES, 2002, p. 88).

* **Formação continuada:** quando nos referimos ao processo de formação continuada, é importante que seja visto como uma competência necessária para o professor na busca da evolução do conhecimento e aperfeiçoamento do processo de ensinar e aprender. De acordo com Santos, a formação continuada contribui para uma visão do professor como um profissional que tem autonomia para refletir sobre sua prática.

A formação continuada é vista, portanto, como importante condição de mudança das práticas pedagógicas, entendidas a partir de dois aspectos: o primeiro como processo crescente de autonomia do professor e da unidade escolar e o segundo como processo de pensar-fazer dos agentes educativos e, em particular, dos professores, com o propósito de concretizar o objetivo educativo da escola (2004, p. 43).

* **Pesquisa sobre o lugar:** segundo Callai (2005) e Cavalcanti (1998), a disciplina de Geografia deve contribuir na formação crítica do cidadão e ajudá-lo a compreender o espaço vivido a partir de escalas local e global, pois só assim o aluno perceberá que faz parte da transformação espacial como um sujeito que é produzido e produtor dessa sociedade. Por isso, o conteúdo de Geografia deve ser visto do ponto de vista social, pois

diz respeito ao espaço que o homem constrói e ao mesmo tempo que o recebe para fazer a sua morada e que tem a ver com as coisas concretas da vida que estão acontecendo e que tem sua efetivação num espaço concreto

aparente e visível, permite e encaminha o aluno a um aprendizado que faz parte da própria vida e como tal pode ser considerado em seu significado restrito e extrapolado para a condição social da humanidade (CALLAI, 1999, p. 81).

* **Incentivo ao uso e domínio de novas tecnologias:** as inovações tecnológicas têm produzido transformações em toda a sociedade, afetando a economia, as comunicações e a cultura da população como um todo. Essas transformações são responsáveis pelo surgimento de um novo paradigma tecnológico e científico, responsável pela reorganização das tecnologias da informação e da comunicação (CASTELLS, 2003). Essa realidade requer uma nova postura da escola, na qual haja espaços de aprendizagem para que se formem cidadãos capazes de lidar com o avanço tecnológico e com competência para acompanhar as mudanças provocadas pela revolução informacional. Segundo Takahashi:

Educar na sociedade da informação é mais que ensinar pessoas para o uso das tecnologias de informação e comunicação: trata-se de investir na criação de competências amplas que lhes permitam ter uma atuação efetiva na produção de bens e serviços, tomar decisões fundamentadas no conhecimento, operar com fluência os novos meios e ferramentas em seu trabalho, aplicar criativamente as novas mídias, seja em usos simples e rotineiros, seja em aplicações mais sofisticadas (2000, p. 45).

É necessário destacar que, por se tratar de uma investigação realizada com alunos que fazem parte do meu cotidiano de trabalho, preciso manter certo estranhamento na relação de pesquisador e sujeitos que farão parte deste estudo. Amorim destaca que “a imersão num determinado cotidiano pode-nos cegar justamente por causa de sua familiaridade. Para que alguma coisa possa torna-se objeto de pesquisa, é preciso torná-la estranha de início para poder retraduzí-la no final: do familiar ao estranho e vice-versa, sucessivamente” (2004, p.26).

As análises realizadas com base nos dados coletados nas sessões dos grupos focais são apresentadas ao longo do trabalho e revelam uma dimensão contraditória e dialética, própria da prática docente. O cotejo entre o referencial e a realidade vivenciada pelos sujeitos da pesquisa intenciona responder às questões levantadas pelas questões propostas nesta tese.

2 INVESTIGANDO A FORMAÇÃO DOCENTE PARA ENSINAR GEOGRAFIA: FAZENDO TEORIZAÇÕES

Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade; comprometimento; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; liberdade e autoridade; tomada consciente de decisões; saber escutar.
FREIRE, 2004.

A construção dos saberes docentes em face das exigências socioculturais, escolares e pessoais tem suma importância no processo de constituição da identidade de um professor. Refletir sobre sua prática pedagógica nos remete a investigar o processo de formação dos profissionais da educação, uma vez que esta temática vem sendo analisada mais intensamente desde as últimas décadas do século XX. Considerando a natureza da função docente, é importante destacar que envolve/mobiliza diferentes saberes, colocando em evidência a necessidade de compreender e contextualizar as questões que envolvem o professor e sua profissão, seja na formação inicial, seja na formação continuada²⁴.

A formação de professores assume importância estratégica na busca da melhoria da qualidade do ensino no país, constituindo-se numa das questões centrais das políticas públicas de educação, por ser um elemento fundamental para a transformação da escola, da educação e da sociedade. Nesse sentido, buscamos, nesta parte do estudo traçar um panorama teórico acerca da formação docente, destacando os saberes docentes, a formação inicial, a importância da autonomia para o desenvolvimento do trabalho na escola, a pesquisa como uma alternativa didática, o papel da formação continuada como um processo de contínuo aperfeiçoamento, considerações sobre o ensino da Geografia na atualidade, a articulação do ensino da Geografia com o estudo do lugar e a importância das novas tecnologias no desenvolvimento das aulas de Geografia.

²⁴ Entendemos por “formação inicial” aquela recebida na graduação e, por “formação continuada”, a que o professor faz ao longo de sua vida profissional.

2.1 Os múltiplos saberes da docência

É importante considerar que os desafios com os quais os educadores têm se deparado, com mudanças profundas na sociedade, no mundo do trabalho e na economia, têm alterado as relações estabelecidas na escola e trazem novas exigências para a profissão. A escola e os modelos tradicionais de ensino estão sendo questionados, pois não dão conta de uma realidade em constante transformação. Para Guiomar N. de Mello, “a principal questão reside no fato de haver uma significativa distância entre o perfil da escola e do professor necessário e o perfil existente para enfrentar as demandas desse novo cenário”(2004, p. 99).

Cada vez mais os professores se deparam com desafios e situações que lhes impossibilitam atender às especificidades do seu trabalho. Exige-se cada vez mais que o professor dê conta de um corpo de conhecimentos e saberes na sua atuação profissional, os quais ele precisa mobilizar para transformar sua ação pedagógica. Segundo Pereira, é preciso repensar o papel do professor.

[...] parece ser o papel do professor bem mais complexo do que a simples tarefa de transmitir o conhecimento já produzido. O professor, durante sua formação inicial ou continuada, precisa compreender o próprio processo de construção e produção de conhecimento escolar, entender as diferenças e semelhanças do processo de produção do saber científico e do saber escolar, conhecer as características da cultura escolar, saber a história da ciência e a história do ensino da ciência com que trabalha e em que pontos elas se relacionam (2000, p. 47).

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

Analisar o processo de formação do professor de Geografia implica contemplar uma questão ampla e complexa, por isso, é um dos grandes desafios a serem enfrentados para o aperfeiçoamento da educação básica. A disciplina de Geografia é ministrada na escola no ensino fundamental e médio e tem um papel a cumprir na formação de crianças e

adolescentes. Para dar conta disso, é preciso que o processo de formação desses profissionais tenha um suporte teórico e prático capaz de alicerçar a ação docente.

No campo de investigação sobre docência são encontrados alguns estudos que deixaram marcas, produzindo diferentes abordagens paradigmáticas sobre o assunto. Destacam-se, por exemplo, as pesquisas sobre comportamento, cognição e o pensamento do professor; as pesquisas tipo compreensivas, interpretativas e interacionistas, além daquelas embasadas na sociologia do trabalho e das profissões. (BORGES, 2004).

As pesquisas sobre formação de professores têm destacado a importância de se identificar os conhecimentos dos docentes sobre o desenvolvimento de suas atividades profissionais. Estes estudos procuram analisar a questão da prática pedagógica do professor, relacionando o processo de formação com a prática. Busca-se resgatar o papel do professor, “destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vai além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente” (NUNES, 2001, p. 28).

As produções intelectuais internacionais²⁵ dos últimos anos sobre formação de professores, ao contrário daquelas que afirmavam ser o professor o responsável pelas dificuldades encontradas no campo da educação, em razão da sua falta de qualificação e incompetência, buscam ressaltar a profissionalização da docência considerando as especificidades desta profissão. Assim, tomam o professor como foco central das investigações, pois não é possível separar o caráter profissional do pessoal na profissão docente. “Passou-se a estudar a constituição do trabalho docente levando-se em conta os diferentes aspectos de sua história: individual, profissional etc.” (NUNES, 2001, p. 29).

Esse movimento valoriza a profissionalização dos professores, ampliando estudos sobre os saberes docentes mobilizados na prática profissional. Assim, as pesquisas sobre ensino e formação de professores passam a levar em conta um novo referencial, voltado a identificar os diferentes saberes implícitos na atividade docente. Segundo Borges, neste novo modelo de formação,

a questão dos saberes dos docentes emerge tendo em conta as ações e o contexto no qual os professores intervêm. Seus saberes ultrapassam as fronteiras de um modelo de formação disciplinar e de pesquisa educacional,

²⁵ Destacamos, entre outros, os trabalhos de Gauthier (1998), Nóvoa (1992), Sacristán; Gomes (1998), Tardif (2002), Tardif e Lessard (2005).

dissociados da prática. A prática é ela mesma vista como um espaço de edificações de saberes e competências. Além disso, os próprios docentes são conclamados a assumir, através da formação contínua, a constante atualização dos seus saberes, respondendo a níveis de competência cada vez mais elevados, dentro de um sistema de constantes avaliações (2004, p. 35).

De acordo com Fiorentini et al, na década de 1970 os programas de formação de professores valorizavam os aspectos didático-metodológicos do processo de ensino-aprendizagem, com destaque para os métodos, as técnicas de ensino, o planejamento e a avaliação, influenciados pelo tecnicismo que dominava o Brasil nesse período. Na década de 1980 a prática pedagógica sofreu influência das determinações sociopolíticas e ideológicas que passaram a dominar o discurso educacional da época. Então, o modelo teórico que orienta a formação de professores não teve como alvo central a prática pedagógica e os saberes docentes. Segundo o autor:

As pesquisas sobre ensino e formação de professores passaram a priorizar o estudo de aspectos políticos e pedagógicos amplos. Os saberes escolares, os saberes docentes tácitos e implícitos e as crenças epistemológicas, como destaca Linhares (1996), seriam muito pouco valorizados e raramente problematizados ou investigados tanto pela pesquisa acadêmica educacional como pelos programas de formação de professores. Embora, neste período, as práticas pedagógicas de sala de aula e os saberes docentes tenham começado a ser investigados, as pesquisas não tinham o intuito de explicitá-los e/ou valorizá-los como formas válidas ou legítimas de saber (1998, p. 313-314).

A partir da década de 1990 as pesquisas no Brasil direcionaram-se a novos enfoques e paradigmas para compreender/analisar a prática pedagógica e os saberes dos professores. Assim, os estudos destacam a importância de se pensar a formação do professor com base em sua prática, envolvendo as dimensões pessoal e profissional da profissão docente. Por consequência, identificam-se aspectos relacionados à identidade profissional do professor, que, segundo Pimenta (2002), é construída a partir da

significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque preñhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da

análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (p. 19).

Essa tendência considera o processo de formação do professor na perspectiva de que os saberes se constituem na e sobre a prática, reafirmando a existência de uma relação entre formação e prática cotidiana nas instituições escolares. Portanto, o professor passa a ser reconhecido como “sujeito de um saber e de um fazer, fazendo surgir a necessidade de se investigarem os saberes de referência dos professores sobre suas próprias ações e pensamentos” (NUNES, 2001, p. 30). Esses saberes dos professores, chamados “saberes da experiência”,²⁶ são mobilizados no dia a dia do seu trabalho e passam a “integrar a identidade do professor, constituindo-se em elemento fundamental das práticas e decisões pedagógicas, sendo, assim, caracterizados como um saber original” (p. 31).

Para Therrien, os saberes da experiência envolvem uma pluralidade de saberes oriundos do meio que o professor vivencia e constituem a chamada “competência profissional”.

Esses saberes da experiência que se caracterizam por serem originados na prática cotidiana da profissão, sendo validados pela mesma, podem refletir tanto a dimensão da razão instrumental que implica num saber-fazer ou saber-agir tais como habilidades e técnicas que orientam a postura do sujeito, como a dimensão da razão interativa que permite supor, julgar, decidir, modificar e adaptar de acordo como os condicionamentos de situações complexas (1995, p. 03).

Ao focar a questão dos saberes docentes e a formação de professores, temos de considerar os estudos de Tardif (2002), que analisa os saberes profissionais e a sua relação com a profissionalização/formação de professores. A prática profissional do professor não é um mero ofício de aplicação de teorias; é, sim, um espaço de produção de saberes e conhecimentos usados no seu desenvolvimento profissional e na sua emancipação. Esses saberes provêm de diferentes fontes e dão origem a um saber plural, “formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p. 36).

²⁶ Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados; incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de “saberes experienciais” ou “práticos” (TARDIF, 2002, p. 39).

Esses saberes são empregados na prática pedagógica e podem ser compreendidos da seguinte forma: os saberes oriundos da formação profissional são os adquiridos durante a formação inicial e que qualificam a profissão do professor; os saberes disciplinares referem-se aos conhecimentos que são difundidos pela universidade, oriundos de diversos campos científicos; os saberes curriculares são aqueles presentes nos programas e currículos escolares; os saberes experienciais são os conhecimentos produzidos e validados pela experiência dos educadores no seu trabalho cotidiano.

Diante da complexidade de saberes envolvidos na prática docente, Tardif et al. (1991) chamam a atenção para a existência dos saberes da experiência como forma de superação de um modelo de racionalidade técnica²⁷, pois se originam na prática cotidiana do professor e resultam da articulação dos demais saberes. “Os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido” (p. 232).

Gauthier (1998), com base em estudos sobre o saber docente, afirma que os professores, para desenvolver suas atividades, necessitam de um conjunto de conhecimentos, que “formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (p.28). Esses conhecimentos ligados ao fazer pedagógico, que constituem um desafio à profissionalização docente, constituem os saberes que são mobilizados pelo professor na sua prática. Gauthier denomina esses saberes de: *saber disciplinar*, aquele produzido pelos pesquisadores nas diversas áreas do conhecimento, conceitos e métodos relativos a uma disciplina; *saber curricular*, que é o saber que a escola como instituição seleciona e organiza para ser ensinado nos programas/currículos escolares; *saberes das ciências da educação*, que se referem aos saberes que todo professor adquire durante a sua formação a respeito da educação e do seu ofício; *saberes da tradição pedagógica*, que dizem respeito ao saber das aulas e estão relacionados com a representação que previamente cada professor tem da escola e serão adaptados pelo saber experiencial do dia a dia da prática pedagógica; *saber experiencial*, que é um saber que se limita às experiências de cada professor em sua sala de aula ao longo da sua carreira, feito de pressupostos não verificados cientificamente; *saber da ação pedagógica*, que é o saber

²⁷ “Trata-se de uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular. [...] Segundo o modelo da racionalidade técnica, a actividade do profissional é sobretudo, instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científica” (GOMES, 1992, p. 96).

experencial dos professores que é testado com pesquisas realizadas em sala de aula, as quais, ao serem socializadas, podem servir de apoio e ação para outros professores.

Com base na concepção de que o saber é resultado de uma produção social, que está sujeito a revisões, por ser determinado pelo contexto e pela interação dos sujeitos presentes nesse processo. Nesse sentido, percebemos que o trabalho do professor deve ser visto como o de um profissional que, “munido de saberes e confrontando com uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada” (GAUTHIER, 1998, p. 331).

Os saberes enfocados tanto por Tardiff quanto por Gauthier complementam-se ao enfocarem que os educadores, na sua atuação profissional, enfrentam uma gama de situações que impõem uma série de decisões relacionadas ao cotidiano da sua prática pedagógica.

2.2 O papel da formação inicial na constituição dos saberes docentes

O mundo contemporâneo, marcado por profundas mudanças, que incluem a chamada “globalização”, a presença da informática revolucionando as atividades humanas, a exigência de novas competências para o mundo do trabalho, impõe a necessidade de uma profunda reflexão sobre a formação, considerando o grau de importância social da profissão docente, em razão da responsabilidade que o professor tem de assumir perante as novas demandas de nossa sociedade.

Com a aprovação da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foram implantadas reformulações em todo o sistema educacional brasileiro. O debate em torno da formação de professores foi intensificado por educadores e entidades organizativas, que têm um papel fundamental nas discussões em torno das políticas oficiais para a educação. Para Helena Costa Lopes de Freitas, as políticas de formação de professores em nosso país apresentam fortes traços das políticas neoliberais vigentes nos últimos anos:

Para traçar uma visão panorâmica da formação de professores em nosso país, tomo como ponto de partida as análises que vêm sendo feitas pelos educadores (Freitas, L. C., 2000; Freitas, H., 1999; Kuenzer, 1998; Valle, 1999, 2000; entre outros) e por suas entidades organizativas – ANFOPE, FORUMDIR, ANPED, ANPAE, CEDES, Fórum Nacional em Defesa da

Formação de Professores, CNTE, entre outras – no sentido de identificar os (des) caminhos das políticas de formação de professores nos últimos dez anos, buscando nesta história identificar os elementos de superação das condições atuais em que se encontra a educação e em particular a formação de professores, campos assolados pelas determinações dos organismos internacionais que impõem aos diferentes países seus fins e objetivos, tornando-os subordinados às orientações políticas neoliberais e mais bem adequados às transformações no campo produtivo em curso (FREITAS, 2002, p. 139).

As reformas propostas para o sistema de ensino brasileiro sempre estiveram atreladas às questões da sociedade em geral, com exigências estabelecidas pelo mundo empresarial capitalista, afinadas aos modelos internacionais. Nesse sentido, Mariano F. Enguita destaca:

Na realidade, a educação carrega hoje um fardo muito pesado. Em uma época de escasso ou nenhum crescimento líquido e desemprego em massa, o discurso oficial responsabiliza a educação por ambas as coisas. Ao colocar ênfase na centralidade das reformas educacionais para continuar ou melhorar a competição internacional, está-se afirmando que se o país não vai melhor é por culpa do seu sistema educacional. Ao insistir permanentemente no desgastado problema do “ajuste” entre educação e emprego, entre o que o sistema escolar produz e o que o mundo empresarial requer, está-se lançando a mensagem de que o fenômeno do desemprego é culpa dos indivíduos, os quais não souberam adquirir a educação adequada ou dos poderes públicos que não souberam oferecê-la, mas nunca das empresas, embora sejam essas que tomam as decisões sobre investimentos e emprego e que organizam os processos de trabalho (1996, p. 102).

Esse contexto contribuiu para o estabelecimento de comparações entre a escola e a fábrica, referendada pelas concepções “taylorista” e “fordista”, respectivamente, divisão do trabalho e produtividade. Desse modo, a autonomia e a criatividade do professor foram desvalorizadas, tornando-o um mero executor de tarefas planejadas em outras instâncias. “O caráter técnico da educação se aprofunda na mesma proporção em que a separação entre quem planeja a educação e quem a faz, entre teoria e prática, alcança níveis sem precedentes” (DICKEL, 1998, p. 49).

Diante dessa realidade, a formação de professores passa a ganhar espaço no meio acadêmico com pesquisas que abordam temáticas como a valorização da escola e do trabalho docente, o projeto político-pedagógico, currículos, processo ensino-aprendizagem, a relação teoria-prática no cotidiano escolar, contribuindo para a valorização da identidade profissional. A busca de novos enfoques e paradigmas para a compreensão da prática docente contribui para resgatar a importância do papel do professor e o seu reconhecimento como sujeito de um

saber. Segundo Tardif (2002), os professores “possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas.” (p. 228).

A crítica à racionalidade técnica, que serviu de referência para a educação e a formação de professores, contribuiu para o aparecimento de uma série de pesquisas empenhadas em mostrar o professor como um investigador da sua prática, alguém que, diante de uma situação problema, toma decisões baseadas em saberes de diferentes origens. Concebendo o professor como um profissional reflexivo e investigador da sua prática, Schon (1997) entende o desenvolvimento da prática docente com base em três ideias centrais: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

A concepção epistemológica de prática proposta pelo autor pressupõe a superação da racionalidade técnica que considera o professor como alguém que aplica conhecimentos produzidos na academia para a solução dos seus problemas. Uma prática assentada em ações reflexivas contribui para que o professor encontre soluções para os problemas do cotidiano no próprio contexto de trabalho ao longo do desenvolvimento profissional, sem recorrer a procedimentos ou ações estabelecidos anteriormente. Essa nova maneira de conceber a prática como uma atividade complexa, que deve ser subsidiada pela reflexão, reconhece os professores como investigadores e contribui para o desenvolvimento da autonomia docente, pois leva-os a construir seus próprios conhecimentos acerca da prática pedagógica: “[...] quando submergem num diálogo, tanto com a situação quanto com pressupostos que orientam sua ação nesse cenário concreto” (GOMES, 2001, p. 372).

É inegável que o paradigma que vê o professor como um profissional prático-reflexivo trouxe contribuições para a formação de professores. Tardif (2002) argumenta que o professor tem de ser visto como um artesão, cuja ação é baseada na criação/criatividade, tendo como base os saberes da sua experiência. Assim, o processo de formação do professor precisa contribuir para o desenvolvimento da autonomia, já que por meio desse processo os professores constroem seus próprios conhecimentos.

O professor, ao desenvolver sua prática, deve se apropriar de sua experiência, do seu conhecimento, para investir na sua emancipação e no seu desenvolvimento profissional. Assinala Sacristán:

A competência docente não é tanto técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um

improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes (1991, p. 74).

Para Castelar (1999), o professor deve ter na sua formação inicial um grau de discussão teórica que lhe permita avaliar a sua formação em função do processo de aprendizagem do aluno.

No que se refere especificamente à geografia, notamos que a formação dos professores deixa muito a desejar, e que, muitas vezes, em se tratando de professores mais antigos da rede escolar, a visão que eles têm está relacionada à Geografia que eles estudaram há muitos anos atrás, ou seja, ainda descritiva e fragmentada. Por outro lado, os que entram na rede mais recentemente sofrem o efeito de, muitas vezes, terem tido uma formação inicial, a graduação, precária (p. 51).

Pimenta (2002), ao desenvolver um estudo sobre cursos de formação de professores, constatou que os currículos da formação inicial estão distantes da realidade das escolas e não conseguem dar conta das contradições presentes no cotidiano escolar. Afirma que “o crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não tem correspondido um resultado formativo (qualitativo) adequado às exigências da população envolvida.” (p. 19). E é portanto, preciso, mobilizar saberes que possam dar conta de definir uma nova identidade profissional do professor, “que colaborem para os processos emancipatórios da população” (p.19).

Para a autora, a formação inicial deve enfatizar três tipos de saberes da docência: saberes da experiência, que se referem aos saberes produzidos na prática, os quais os professores produzem no seu cotidiano docente; saberes do conhecimento, que dizem respeito ao entendimento da função da educação/escola em nossa sociedade; saberes pedagógicos, que, juntamente com a experiência e os conhecimentos específicos, resultam nos saberes necessários ao saber ensinar. É importante que exista uma inter-relação entre esses saberes, tendo a prática social como objetivo central no processo de formação, possibilitando uma ressignificação dos saberes na formação de professores. “Espera-se que a licenciatura desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano” (PIMENTA, 2002, p. 18).

As contribuições de Pimenta apontam que a prática e a experiência escolar são importantes na constituição dos saberes docentes e da identidade do professor, desde que

estejam articuladas a contribuições teóricas que promovam a preparação de professores autônomos, críticos e reflexivos, que sejam capazes de assumir a responsabilidade pelo seu desenvolvimento profissional e promovam a implementação de práticas educativas para a superação do fracasso escolar.

Ao ingressar em um curso de licenciatura, os acadêmicos já possuem representações sobre a docência, baseadas em suas experiências como alunos durante a educação básica, o que lhes permite opinar sobre como seus professores desenvolviam suas aulas, quem sabia ensinar, quem era autoritário, quem tinha domínio de turma ou não, que marcas significativas deixaram na sua vida. No decorrer do curso de formação inicial, esses alunos irão construir sua identidade profissional (PIMENTA, 2002), a qual será constituída com base na significação profissional que cada um irá conferir a atividade docente, tendo como referência sua história de vida, seus valores, seus saberes sobre o que é ser professor.

Cavaco (1995) destaca que os professores incorporam conhecimentos sobre o ofício de professor conforme seus próprios valores, experiências prévias, modos de pensar e agir, os quais interferem no processo de formação inicial e, os mesmos, muitas vezes, são determinantes na constituição do saber da sua profissão.

Os professores têm idéias, atitudes e comportamentos sobre o ensino, devido a uma longa formação “ambiental” durante o período que foram alunos [...] A influência desta formação incidental é enorme porque responde a experiências reintegradas e se adquire de forma não-reflexiva como algo natural, óbvio, o chamado “senso comum”, escapando, assim, à crítica e transformando-se num verdadeiro “conceito espontâneo sobre o que seja ensinar”. Encontramos uma rejeição muito grande pelo “ensino tradicional”. Quase todo mundo se diz construtivista. No entanto, há evidências de que, apesar de todas as repulsas verbais, hoje se continua fazendo na sala de aula praticamente o mesmo que há 60 anos (CAVACO, 1995, p. 99).

No entendimento de Fiorentini (1998), o processo de formação docente tem de buscar a articulação teoria/prática no sentido de contribuir na formação de um professor pesquisador que se utiliza da prática pedagógica para problematizar/investigar. Assim, o professor pode articular o conhecimento teórico-acadêmico com a cultura escolar, negando a condição de técnico que apenas se utiliza de métodos e técnicas pensadas/produzidas por outros. Os saberes produzidos na prática habilitam o professor a atuar como um agente que participa/investiga e propõe inovações que atendam aos desafios da escola nos dias de hoje.

O problema do distanciamento e estranhamento entre os saberes científicos, praticados/produzidos pela academia, e aqueles praticados/produzidos pelos professores na prática docente, parece residir no modo como os professores e os acadêmicos mantêm relação com esses saberes. Relação essa que, na maioria das vezes, é decorrente de uma cultura profissional marcada ou pela racionalidade técnica que supervaloriza o conhecimento teórico ou pelo pragmatismo praticista ou ativista que exclui a formação e a reflexão teórica e filosófica (FIORENTINI, 1998, p. 311).

Guarnieri (1997) afirma que os cursos de formação precisam redirecionar as relações entre teoria e prática, procurando identificar que conhecimentos são mobilizados pelos professores ao atuar no âmbito da escola e nas condições mais adversas. É preciso buscar “especificar e estudar as necessárias articulações desses conhecimentos do professor tanto com a prática, quanto com os conhecimentos teóricos acadêmicos da formação básica” (p.6). Para o professor iniciante, é difícil estabelecer relação entre os conhecimentos teóricos recebidos na universidade e a prática diária que se apresenta no contexto de trabalho. Esse fato reforça a necessidade de que os cursos de formação de professores promovam a articulação entre a formação teórica acadêmica e os conhecimentos oriundos da cultura escolar.

A construção de uma trajetória profissional necessita de um determinado tempo e envolve saberes que são construídos e se legitimam no dia a dia da sala de aula, sendo influenciados pelas características pessoais de cada um e pelos enfrentamentos próprios da profissão. Esses saberes que usamos nos momentos adversos de conflito é que definirão como proceder em sala de aula. Segundo Nóvoa (1997, p. 16), cada professor tem “seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de segunda pele profissional” (1992; p.16).

De acordo com Tardif, a tarefa de ensinar envolve uma pluralidade de saberes:

Para ensinar o professor deve ser capaz de assimilar uma tradição pedagógica que se manifesta através de hábitos, rotinas e truques do ofício; deve possuir uma competência cultural oriunda da cultura comum e dos saberes cotidianos que partilha com seus alunos; deve ser capaz de argumentar e de defender um ponto de vista; deve ser capaz de se expressar com uma certa autenticidade, diante dos alunos; deve ser capaz de gerir uma sala de aula de maneira estratégica a fim de atingir os objetivos de aprendizagem, conservando sempre a possibilidade de negociar seu papel; deve ser capaz de identificar comportamentos e de modificá-los até um certo ponto. O “saber – ensinar” refere-se, portanto, a uma pluralidade de saberes (2002; p.178).

A forma como a universidade tem se relacionado com a educação básica/escola, com pouco integração entre a licenciatura e o lugar onde os licenciandos irão atuar, tem impedido a incorporação de reflexões acerca dos problemas vivenciados no cotidiano da vida escolar. “A melhoria da qualidade da educação está vinculada, entre outras necessidades, à necessária construção de uma articulação permanente e profícua entre esses dois níveis de ensino.” (COUTO; ANTUNES, 1999, p. 36). Acrescentam os autores:

A realidade sobre a qual devem se mobilizar os cursos de licenciatura deverá incluir, entre outros elementos, os problemas das escolas públicas do ensino fundamental e médio. Ou seja, a relação ensino e pesquisa, nos cursos de licenciatura, deve privilegiar a relação teoria prática, no âmbito de uma relação entre a teoria e o método que permitam uma melhor compreensão da realidade. O que inclui, no caso da formação de professores, no estudo dos problemas enfrentados em sua prática cotidiana de trabalho: os textos didáticos, as metodologias, a seleção dos conteúdos, a avaliação, as condições de trabalho, etc. Esses passos nos orientarão nas respostas para as seguintes questões: Como traduzir, em termos geográficos, os objetivos gerais da educação escolar? Quais os objetivos do ensino de geografia nas escolas de ensino fundamental e médio? Que conteúdos materializam estes objetivos? Quais metodologias são coerentes àqueles objetivos e ao processo de ensino-aprendizagem da comunidade escolar? Que concepção e prática de avaliação precisaremos? Que instrumentos pedagógicos precisamos dispor e construir? Quem são e como pensam os alunos com os quais trabalhamos? (p. 36).

Como professora formadora de professores, convivo diariamente com indagações que dizem respeito a como o curso de licenciatura em Geografia tem contribuído para formação destes alunos/professores. As disciplinas em que atuo²⁸ são as de formação pedagógica e estágios, que promovem a inserção dos alunos nas escolas onde atuarão como professores. Quando dedico um espaço da aula para analisar a caminhada desenvolvida no curso, eles expressam, inicialmente, o medo que sentem de assumir uma turma em sala de aula. Então, atuo no sentido de promover, aos poucos, a inserção do aluno na escola. A partir do 5º nível, o aluno tem a possibilidade de iniciar os estágios, que o colocam em contato com as escolas; assim, quando, efetivamente, no 7º nível precisam assumir uma turma de estágio em uma escola, sentem-se menos tímidos.

Vale ressaltar que a formação de um professor sofre a influência de diferentes dimensões - pessoal, social, política - ao decidir ir cursar uma licenciatura para ser professor.

²⁸ Na matriz curricular do curso em que faço a presente pesquisa, os alunos têm a partir do 4º nível Metodologia do Ensino da Geografia e, do 5º nível, os estágios. (Anexo A).

Quais as limitações ou fatores que perpassam a vida acadêmica destes alunos? Como o curso consegue dar conta das dificuldades enfrentadas durante as aulas, quando os alunos afirmam que não conseguem ensinar bem pelo fato de não saberem o conteúdo? Como enfrentar a falta de tempo dos acadêmicos, que trabalham durante todo dia e somente têm a noite para estudar?

Callai (2006) enfatiza, no seu artigo *A articulação teoria-prática na formação do professor de geografia*, a importância da articulação teoria-prática na formação docente do professor de Geografia. Ao desvelar os saberes do professor, buscamos entender qual é o papel deste profissional na sociedade atual e que realidades/dificuldades determinam o cotidiano das escolas hoje. Entender as transformações que têm ocorrido no mundo, as alterações nas dimensões de tempo e espaço, o avanço da tecnologia e a estrutura das novas relações entre as pessoas é desafio a enfrentar. Esse panorama requer que o professor de geografia, “além de situar-se no mundo reconhecendo a sua identidade e pertencimento, compreenda os fenômenos que estão acontecendo e as formas como eles se concretizam nos espaços” (p. 144).

Para a autora, a formação dos profissionais da geografia deve considerar:

A trajetória do conhecimento geográfico e sua popularização. E como conteúdo escolar tem passado por significativas transformações, no intuito de dar conta dos avanços epistemológicos da ciência e de responder às necessidades da escola no processo de formação de sujeitos que compreendam o mundo em que vivem e que consigam exercer a sua cidadania (p. 153).

2.3 Algumas considerações sobre a formação do professor de Geografia

Pensar a formação do professor de Geografia requer que tenhamos claro o que se espera desse profissional num momento como o atual, em que o mundo se transforma rapidamente e ocorrem mudanças sociais e econômicas importantes na sociedade. Como, então, enfrentar os desafios na busca de uma formação que seja adequada às novas necessidades?

Pesquisas na área do ensino e, em particular, no ensino da geografia²⁹ têm pontuado algumas questões buscando respostas aos problemas enfrentados pelos professores no cotidiano da escola. Para Lana Cavalcanti, é preciso promover alterações na formação de professores de Geografia para que enfrentem uma realidade de ensino que é exigente. Contudo, para concretizar isso é preciso

um projeto político-pedagógico de formação profissional que se integre na construção de uma geografia escolar rica em referenciais para a vida cotidiana de qualidade. [...] É preciso elaborar projetos de formação inicial do professor de Geografia que garantam a discussão sobre o papel da educação, em suas várias dimensões, para a construção da sociedade, e sobre o papel da Geografia na formação geral do cidadão (2003, p. 196).

A expansão do ensino superior no Brasil aconteceu no final da década de 60 e início da de 70, quando, em razão, do impulso expansionista, multiplicaram-se instituições privadas que constituíram as chamadas Faculdades de Filosofia e Letras, caracterizando-se em *locus* de formação de professores para a educação básica. (PONTUSCHKA et al., 2007). Essa expansão se acentuou com a aprovação da Lei de Reforma do Ensino, LDB 5.692/71, e a criação das licenciaturas curtas, que contribuíram para fragmentação dos cursos e a separação estabelecida entre a formação pedagógica e a específica, marcada principalmente pela tendência tecnicista da época.

Este modelo básico de formação de professores se expandiu no país e marcou a formação de muitos professores que atuavam na educação básica. Os professores de Geografia tinham uma formação num curso de dois anos de uma licenciatura polivalente em Estudos Sociais e mais dois anos para ter uma habilitação específica em Geografia. Era, pois, uma formação fragmentada, baseada na racionalidade técnica, na qual o professor tem pouca autonomia no desenvolvimento da sua prática pedagógica.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394/96), iniciou-se um processo de reformas curriculares nos cursos de formação de professores, que passaram a rever seus projetos pedagógicos e seus currículos. Por consequência, a nova legislação provocou mudanças na estrutura dos cursos de graduação, que substituíram os

²⁹ Entre os autores e obras que tratam dessa questão podem ser destacados: CALLAI, Helena C. *A formação do profissional da geografia*. Ijuí: Unijuí, 1999; CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Alternativa, 2002; PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA., A. U (Orgs.). *Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa*. São Paulo: Contexto, 2002; CARLOS, A. F.; OLIVEIRA, A. U (Orgs). *Reformas no mundo da educação, parâmetros curriculares e geografia*. São Paulo: Contexto, 1999.

currículos mínimos por diretrizes curriculares, cumprindo o disposto pelo Conselho Nacional de Educação em suas ações no sentido de regulamentar a nova lei.

A resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 2/2002, de 19/02/2002, estabeleceu as novas diretrizes para todos os cursos de licenciatura no Brasil, resultando na implementação de mudanças nas grades curriculares dos cursos. O documento definiu o seguinte: carga horária de no mínimo 2800 horas; 400 horas de prática como componente curricular, distribuído ao longo do curso; 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; 1800 horas de conteúdos curriculares direcionados (específicos e pedagógicos) e 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Tanto em nível nacional quanto internacional, há um movimento de valorização da formação e da profissão docente, o qual se configura como uma reação a um modelo formacional que concebe o professor como um transmissor de conhecimentos, um aplicador de regras derivadas do conhecimento científico e uma categoria subprofissional no mercado ocupacional. As novas abordagens centram-se na concepção da formação como um processo permanente, marcado pelo desenvolvimento da capacidade reflexiva, crítica e criativa, conferindo ao professor autonomia na profissão e elevando seu estatuto profissional. (PONTUSCHKA et al, 2007, p. 91-92).

Os novos paradigmas de formação docente têm demonstrado que o exercício da docência envolve, além dos conhecimentos adquiridos na graduação, saberes que constituem sua prática profissional. Esta formação passa a ser vista como processo que requer reflexão, no qual o professor “constrói seu conhecimento profissional de forma idiossincrática e processual, incorporando e transcendendo o conhecimento advindo da racionalidade técnica”. (MIZUKAMI, 2002, p. 15).

Segundo esse modelo, a formação inicial tem o papel de fornecer bases para que o futuro professor tenha condições de construir um conhecimento pedagógico e prático baseado num processo reflexivo sobre a realidade social em que está inserido. Nesse sentido, Imbernón afirma que essa formação deve proporcionar aos acadêmicos:

Uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando

suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar (2001, p. 66).

No entendimento de Cavalcanti, a formação de professores de Geografia pautada numa concepção de profissional crítico-reflexiva, deve estar aberta à “possibilidade de discussão sobre o papel da educação em suas várias dimensões, para construção da sociedade e para a definição do papel da geografia na formação geral do cidadão” (2002, p. 112).

Os enfoques que entendem a formação docente como um processo complexo reconhecem que é preciso repensar os saberes que constituem a formação de professores. A superação da relação linear entre o conhecimento teórico e a prática da sala de aula levou a busca de estudos que permitissem compreender a especificidade dos saberes docentes mobilizados pelo professor em sua prática pedagógica. A implantação e o desenvolvimento dessa nova perspectiva no ensino e na formação de professores têm contribuído para a construção de novas competências para a formação docente. Segundo Tardif, “se esses esforços e reformas forem bem sucedidos, o ensino deixará, então, de ser um ofício para tornar-se uma verdadeira profissão, semelhante à profissão de médico ou às profissões de engenheiro e de advogado” (1999, p. 10).

Uma questão que precisa ser considerada diz respeito às dificuldades apresentadas pelos alunos que chegam ao ensino superior. Os cursos de licenciatura, historicamente configurados como cursos de menos prestígio, acabam por receber alunos despreparados, que demonstram dificuldades de aprendizagem, principalmente em conteúdos específicos da Geografia.

A falta de domínio de conceitos básicos por parte dos alunos, sobretudo em Geografia, envolvendo conhecimentos tanto da natureza quanto da sociedade, levam os professores, muitas vezes com certo desespero, a tentar abarcar uma gama enorme de conteúdos na tentativa de suprir essa deficiência. Tal prática com frequência se revela frustrante justamente porque não só é impossível dar conta de todo o conteúdo, mas, em muitos casos, ele é abordado de forma desligada da realidade (TARDIF, 1999, p. 98).

Um dos grandes desafios dos cursos de formação de professores de geografia é fazer a articulação dos conteúdos específico da ciência geográfica com os componentes curriculares pedagógicos e educacionais. No entendimento de Diamantino Pereira, a formação de professores de qualquer área precisa considerar a questão pedagógica, pois, além dos

conhecimentos específicos, é fundamental o conhecimento do processo ensino-aprendizagem. A superação dessa dicotomia evita uma formação baseada numa racionalidade técnica³⁰. Continua o autor:

As principais críticas a esse modelo são a separação entre a teoria e a prática na preparação profissional, a prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estudo epistemológico próprio. Um outro equívoco desse modelo consiste em acreditar que para ser bom professor basta o domínio da área do conhecimento específico que se vai ensinar (1999, p. 43).

Callai (2002) também considera fundamental a dimensão pedagógica na formação do professor de geografia, bem como de qualquer outro professor. Entender o que é ser professor e o que é ciência permitirá a construção de um suporte teórico capaz de referenciar a ação docente. Explica a autora:

Na formação de um professor de Geografia (como de resto, de qualquer outro) não se discutem os fundamentos teóricos, a história da formação da ciência, as formas possíveis de investigação, os instrumentos adequados e a forma de considerar e organizar as informações. Quer dizer que é de importância inequívoca que o professor conheça tanto de sua ciência, com os fundamentos que lhe deram origem, assim como do pedagógico, do que significa aprender, no sentido de construir um conhecimento próprio (p. 255).

Ainda segundo a autora, o papel da universidade na formação do professor consiste em buscar a integração entre universidade e o ensino básico, o que contribuirá para que os professores teorizem a sua prática, ao mesmo tempo em que recebem a formação específica da sua área. Para superar a fragmentação formação pedagógica/formação específica, “o grande avanço é estabelecer pontos de partida para o estudo interligando teoria e prática. E para isso ocorrer é necessária uma fundamentação teórica tanto da ciência, da educação e dos processos de ensino-aprendizagem.” (CALLAI, 2003a, p. 71).

Sobre essa temática, Vesentini (2002) argumenta que o professor de geografia deve ter uma sólida formação científica e humana para que possa desenvolver bem suas atividades. Um bom curso de Geografia não pode se concentrar em formar especialistas, mas deve

³⁰ Essa racionalidade contribui para a formação de um professor técnico, que, na sua prática, aplica conhecimentos científicos recebidos durante a sua formação.

“desenvolver nos alunos a capacidade de ‘aprender a aprender’, de pesquisar, de observar, ler e refletir, de desconfiar de clichês ou estereótipos, de ter iniciativa e capacidade próprias” (p. 239).

Cavalcanti (2002) considera que, na formação inicial, é fundamental e necessário garantir ao futuro professor o direito de conhecer “as diferentes concepções sobre a ciência geográfica, de participar da reflexão sobre o papel pedagógico da geografia” (p. 113), para que compreenda que esta disciplina deve estar presente na escola com um propósito político-pedagógico bem definido. Para a autora, tal formação deve proporcionar o desenvolvimento de uma competência que denomina “crítico-reflexiva”, a qual irá dotar os professores de meios para a construção da sua autonomia e facilitar a sua autoformação.

A formação de professores de geografia, na concepção crítico-reflexiva, deve ser uma formação consistente, contínua, que procure desenvolver uma relação dialética ensino-pesquisa, teoria-prática. Trata-se de uma formação crítica e aberta à possibilidade da discussão sobre o papel da Geografia na formação geral dos cidadãos (p. 21).

Para um ensino de Geografia com bases críticas é necessário que o professor realize a mediação na condução do processo aprendizagem com uma prática pedagógica que pressupõe o domínio do conteúdo trabalhado, autonomia na organização da proposta de trabalho, organização e sensibilidade na condução do processo em sala de aula.

Cavalcanti analisa ainda, em seu artigo “A formação de professores de geografia – o lugar da prática de ensino”, o papel da disciplina de didática e prática de ensino de geografia na orientação do trabalho docente. Considera que, para a atuação do professor de geografia, é importante que sua formação “dê conta da construção e reconstrução dos conhecimentos geográficos fundamentais e de seu significado social” (2003, p. 201). Para a autora, as disciplinas de metodologia e práticas de ensino contribuem para a articulação entre teoria e prática no processo de formação - “mas nunca poderiam ser ministradas em apenas um momento” (p. 205) -, para que o professor possa construir referenciais que o auxiliem na reflexão geográfica que conduza à formação humana.

Para que se possa, efetivamente, promover alterações significativa na formação de professores de Geografia e pensar numa formação de profissionais capazes de desenvolver uma prática coerente com uma realidade de ensino exigente e em constante transformação, é preciso que os cursos alterem seus projetos político-pedagógicos. Assim, passarão a ter

referenciais e disciplinas que promovam a articulação entre formação acadêmica e realidade escolar, a competência técnica no uso do conteúdo específico da geografia na escola, uma formação pedagógica coerente com a realidade. Cavalcanti considera que é preciso “elaborar projetos de formação inicial do professor de geografia que garantam a discussão sobre o papel da educação, em suas várias dimensões, para construção da sociedade, e sobre o papel da Geografia na formação geral do cidadão” (2003, p. 196).

De acordo com Santos, se o acadêmico vivenciar durante o curso de licenciatura situações que conduzam à produção de saberes que ajudem a enfrentar os desafios surgidos no conhecimento na atualidade, terá condições de propor ações pedagógicas mais eficientes, que conduzam os estudantes da escola básica a dar sentido a sua aprendizagem.

O conhecimento escolar assume a responsabilidade da explicação dos processos e fenômenos do presente, originados à partir da articulação de escalas: a relação entre o global e o local; a mediação entre políticas internacionais de educação e suas repercussões nas políticas nacionais; os novos fundamentos da ciência contemporânea; os novos papéis das fronteiras e das redes técnicas; os novos nexos da constituição do saber; a indissociabilidade entre elementos sociais, econômicos e políticos na sociedade atual (2006, p. 69).

Para Cavalcanti (2006), o processo de formação inicial implica a definição de um eixo de ligação entre a universidade, a escola e a geografia escolar. Isso facilitará a compreensão do movimento que ocorre no cotidiano da escola, conduzindo a que esse profissional possa articular a sua formação com o trabalho que irá desenvolver.

Com relação à docência em geografia, a autora salienta que há um processo complexo de relação entre o conhecimento acadêmico (os específicos da geografia e os didático-pedagógicos) e os conhecimentos da experiência pessoal dos professores. A articulação entre esses conhecimentos será referência para a construção do seu referencial profissional.

Ao se deparar com um conteúdo a ser ensinado, o professor dispõe: de uma experiência pessoal com a aprendizagem desse conteúdo; de experiências anteriores de ensino desse conteúdo; de conhecimentos científicos sobre esses conteúdos em sua formação inicial e contínua; de livros didáticos e outros materiais de iniciação de conteúdos; de experiências e materiais didáticos produzidos por colegas; de uma estrutura de funcionamento e de encaminhamentos de formas de trabalho com o conteúdo de ensino na escola em que trabalha (2006, p 122-123).

Para Callai (2006), a docência em geografia requer que o profissional que irá atuar com essa ciência se aproprie de certos conceitos e questões básicas essenciais para o desenvolvimento do raciocínio geográfico. Estudar o espaço geográfico pressupõe o entendimento de que esse espaço é organizado pelos homens e é fruto das relações que ele estabelece com a natureza e na sua vida em sociedade. Essa compreensão será fundamental para o entendimento dos problemas que a sociedade apresenta.

O olhar que esse profissional terá para a análise geográfica está diretamente ligado a sua concepção de mundo e de sociedade. Por isso, é importante que, ao longo do processo de formação, seja construído um referencial teórico que possa dar conta dos avanços epistemológicos da ciência como um todo e do papel da geografia na escola hoje. Isso contribuirá para que a geografia escolar seja uma disciplina que possibilite a formação de sujeitos capazes de analisar e interpretar a realidade, com condições de fazer proposições que sejam adequadas à sociedade.

2.4 Como compreendemos autonomia

Para pôr em prática suas atividades diárias, o professor precisa mobilizar saberes e desenvolver o exercício da autonomia, o que lhe possibilitará fazer as opções necessárias diante dos desafios que os diferentes contextos políticos e sociais lhe colocam. Na perspectiva de compreender a percepção dos sujeitos da pesquisa acerca da autonomia no trabalho docente, passaremos a tratar deste conceito a partir de agora.

O termo “autonomia” tem variado em seu significado dependendo do contexto em que é empregado, porém, deve ser entendido como um processo de conquista individual e coletivo. Ao analisar a questão, Barroso esclarece:

A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime um certo grau de relatividade: somos autônomos: poderemos ser autônomos em relação a umas coisas e não em a outra. A autonomia é por isso, uma maneira de gerir, orientar as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com suas próprias leis (2002, p. 17).

Nossa pesquisa focaliza a dimensão da autonomia no trabalho docente, na organização curricular da disciplina de Geografia, entendida a partir da vivência e das práticas dos professores e dos acadêmicos que são sujeitos deste estudo.

Acreditamos que um ensino voltado para o exercício da autonomia é aquele comprometido com uma aprendizagem que é definida por Paulo Freire como “construir, reconstruir, contatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e aventura do espírito” (2004, p. 69).

No âmbito do seu trabalho, o professor vivencia a autonomia buscando superar suas dificuldades diárias, agindo com responsabilidade e sendo ator a autor de sua história. Consciente do seu papel ativo a da sua dimensão política, social e histórica, contribui para promoção de ações comprometidas com o diálogo e a coletividade.

Castoriadis defende a ideia de que autonomia é o oposto de alienação. Segundo este filósofo grego contemporâneo, “a autonomia humana significa poder de criação, individual e coletiva, à luz do qual cada sociedade e cada indivíduo deverão ser considerados em sua sensibilidade ineliminável, inextinguível” (1999, p. 09).

Podemos perceber, portanto, que o conceito de autonomia está relacionado ao poder de criação que acontece numa dimensão individual e coletiva. Nesse sentido, a autonomia é uma condição indispensável de emancipação, que está relacionada ao modo de ser e agir dos professores no seu contexto de trabalho.

Para Contreras, a autonomia significa independência intelectual entendida como um processo que perpassa a vida pessoa e profissional. Para o autor:

A autonomia profissional de professores, entendida como processo progressivo de emancipação, não estaria desconectada da autonomia social, ou seja, das aspirações das comunidades sociais por criar seus próprios processos de participação e decisão nos assuntos que afetam suas vidas. (2002, p. 186).

A autonomia docente entendida como um processo progressivo de emancipação não pode se analisada desligada do contexto da prática de ensino. É no desenvolvimento profissional que o docente constrói sua autonomia; porém, isso não acontece isoladamente, pelo contrário, é no trabalho coletivo dentro do espaço da escola e fora dela isso se efetiva. Fiorentini destaca a importância do trabalho em equipe, que ele denomina de trabalho colaborativo, no qual todos os membros de um grupo sejam autores de suas práticas e construam práticas que contribuam para o desenvolvimento do grupo.

[...] todos os integrantes de um grupo colaborativo assumem um mínimo de protagonismo no grupo, não se reduzindo a meros auxiliares ou fornecedores de dados e materiais, mas como sujeitos que não apenas aprendem, mas também produzem conhecimentos e ensinam os outros (2004, p. 61).

Considerando esta dimensão da autonomia docente, é preciso identificar quais são as condições de trabalho deste profissional. De fato, a autonomia não está desvinculada do contexto onde o professor trabalha, pois a escola é uma instituição organizada a partir de um sistema educacional que determina as diretrizes que o delimitam. Por isso, é fundamental um trabalho coletivo e comprometido com a busca de caminhos possíveis para se chegar a uma autonomia que contribua para a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. De acordo com Contreras:

A autonomia das escolas parece cobrar aqui seu significado expresso como parte do desejo de as diferenças escolas assumam responsabilidades na adequação de sua atenção às características e necessidades sociais e pessoais dos alunos que atenderão. Espera-se que as escolas não sejam agora só o espaço material em que o ensino ocorre, mas também o lugar orgânico em que se configura “autonomamente” um plano específico para gestar o encontro entre um currículo nacional e uma realidade social concreta (2002, p. 239-240).

Também é preciso destacar que a concepção que norteia a formação do professor é um elemento que precisa ser considerado quando se está tratando da questão da autonomia docente. Uma formação na qual prevalece a preocupação com a dimensão técnica em detrimento das dimensões política e sociocultural tem uma fundamentação teórica fragmentada e uma visão utilitarista e empirista da docência; logo, pode se mostrar insuficiente para dar sustentação a uma formação que contemple a autonomia profissional como um pressuposto. “Assim, o futuro professor, como profissional técnico entende que sua prática pedagógica consiste na aplicação de decisões técnicas” (VEIGA, 2006, p. 478).

2.5 O desafio da pesquisa na prática docente

A ideia de formar o “professor pesquisador”³¹ vem sendo defendida por educadores e especialistas de diferentes áreas. O termo é adotado neste estudo com base nas ideias de Donald A. Schön (1997) que toma o professor como um profissional crítico e reflexivo³², ativo e autônomo, que é capaz de refletir sobre sua própria prática.

A pesquisa³³ como uma prática na construção do conhecimento, tem o papel de contribuir para formação de profissionais que possam, efetivamente, participar do processo de emancipação das pessoas, por meio de uma prática que favoreça ações propositivas em sala de aula, como a leitura crítica do seu cotidiano. De acordo com André, a pesquisa tem um papel didático na formação do professor, propiciando o desenvolvimento da sua autonomia e tornando-o “capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimento, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais o seu trabalho docente” (2006, p. 221).

Para Alves “a formação do professor pesquisador tem a prática como ponto de partida, a curiosidade das perguntas advém do exercício reflexivo que procura compreender para superar ações espontaneístas e contraditórias” (2002, p. 88).

Nas obras de Demo é possível encontrar orientações e estudos sobre a importância da pesquisa na educação e, conseqüentemente na formação de professores. Em sua obra Educação e qualidade (2004), Demo chama a atenção para a importância da qualidade da educação e o papel do conhecimento como instrumento de emancipação. Buscar esta qualidade passa pela qualificação do processo formativo desde a educação infantil até o ensino superior. Segundo o autor, se a formação do professor estiver alicerçada no ensino e na pesquisa, a possibilidade de ele ter uma prática que desenvolva no seu aluno a capacidade de reconstrução do conhecimento de forma crítica e criativa é maior. Para Demo a competência

³¹ A idéia defendida aqui é a da “importância da pesquisa junto ao professor da educação básica, não apenas como resultado do trabalho feito por pesquisadores externos, mas quando realizado pelo próprio professor, de maneira integrada ao seu trabalho na escola, dentro de um processo de ação e reflexão”. (LÜDKE, 1998, p. 30).

³² De acordo com as idéias de Schön sobre reflexão, o desenvolvimento do conhecimento profissional baseia-se em noções como a de pesquisa e de experimentação na prática. “As competências que os profissionais revelam em situações únicas, incertas e de conflito. O conhecimento emerge nestas situações, de um modo espontâneo e o que não se é capaz de explicitar verbalmente pode ser descrito, nalguns casos, por observação e reflexão sobre as ações. Estas descrições são diversas e dependem das linguagens e das propostas, podendo ser referidas seqüências de operações, procedimentos executados, pistas observadas, regras seguidas, valores, estratégias e princípios que constituem verdadeiras teorias de ação” (SCHÖN, 2000, p. 25).

³³ Nosso propósito nesta parte do estudo é abordar a importância da pesquisa acadêmica que se desenvolve no processo da formação docente e da pesquisa enquanto prática escolar que o professor desenvolve em sala de aula com seus alunos.

essencial do professor é ser “pesquisador e orientador, englobando capacidade construtiva e participativa, sua maior virtude não é dar aula, mas construir conhecimento com qualidade formal e política” (2004, p. 103).

Ainda segundo o autor, o professor precisa ter a pesquisa como uma atitude internalizada, como vocação, num processo permanente de construção. O professor pesquisador precisa ter duas características:

- a) Ocupar espaço científico próprio, no qual realiza produção original e aparece como paladino de teorias e práticas; significa ter projeto próprio, uma história de evolução constante, nome construído pelo mérito reconhecido;
- b) orientar alunos a construir conhecimento com qualidade formal e política, atingindo aí o sentido educativo da pesquisa; significa capacidade de agir como motivador central do processo formativo do aluno, colaborando na arquitetura de sua emancipação. (p. 104).

Cunha analisa em seu artigo *Relação ensino e pesquisa* os desafios impostos aos professores com o rompimento na relação tradicional e linear entre educação e sociedade e o estabelecimento de uma proposição de prática pedagógica mais eficiente, que privilegie a associação entre ensino e pesquisa. É preciso superar o ensino tradicional, no qual o professor tem a função de “transmitir conhecimentos historicamente produzidos [...] onde a fidedignidade às suas palavras ou as palavras dos autores com os quais ele trabalha é o fiel de aprovação” (2004, p. 122).

Entretanto, não é fácil para os professores da educação básica vencer um conjunto de condicionantes que os limitam a práticas mais tradicionais. De acordo com Castrogiovani, essa situação parece estar ligada à trajetória de educação/formação que esses professores tiveram, na qual a prática da pesquisa não aparece como um elemento de reflexão e transformação.

Passamos a falar de professor-pesquisador, da pesquisa que emerge da ação-reação-ação. Com as nossas vivências, propusemos a pesquisa como fundamento na educação de professores e de alunos. Isto porque mudou a concepção de educação. Hoje, valorizamos o processo de investigação como um, entre outros métodos de reconhecimento do mundo. O levantamento constante de hipótese possibilita a instalação da reflexão no ato de conhecer. (2007, p. 20-21).

Para romper com as práticas reprodutivas na educação apoiadas na concepção tecnicista do processo de ensino-aprendizagem, os professores têm de construir práticas

fundamentadas na produção de um conhecimento que contribua para a emancipação intelectual, social e política dos alunos. Assim, poderão recuperar a profissionalização e “construir uma nova competência para lidar com as questões educacionais contemporâneas e um desejo de lançar-se na construção do novo, consolidando uma prática pedagógica conseqüente” (CUNHA, 2004, p.124).

Para André, a pesquisa deve ser usada como metodologia para investigar as práticas docentes nos cursos de formação de professores, utilizando esta metodologia com o propósito didático de analisar a realidade que envolve a atuação em sala de aula. A utilização da metodologia de investigação na formação docente contribui para mediar a relação entre teoria e prática e enfatizar junto aos professores a “disposição e competência para pensar o próprio trabalho” (2006, p. 232).

A necessidade de incorporar a pesquisa e os processos de investigação nos cursos de formação docente tem contribuído para algumas distorções. Cavalcanti chama atenção para o que acontece com a formação de alguns profissionais da Geografia, visto que especialistas de algumas áreas desenvolvem seu trabalho numa perspectiva que nem sempre contempla a prática da docência no ensino básico.

Pelo que se sabe, a maior parte dos cursos de geografia forma profissionais para atuarem no ensino, mas no imaginário de professores que formam aqueles profissionais, e dos alunos que se formam nesses departamentos, a perspectiva de formação é a do profissional pesquisador, planejador. (2002, p. 106).

Essa perspectiva de formação reforça a ideia de que o papel do professor é o de aplicar na prática conhecimentos teóricos assimilados em sua formação. Pereira destaca a respeito:

É a racionalidade técnica que, igualmente, predomina nos programas de preparação de professores, apesar de essas instituições oferecerem, na maioria das vezes, apenas a licenciatura e, conseqüentemente, de a formação docente ser realizada desde o primeiro ano. Trata-se de uma licenciatura inspirada em um curso de bacharelado, em que o ensino do conteúdo específico prevalece sobre o pedagógico e a formação prática assume, por sua vez, um papel secundário. (1999, p. 113).

Com relação ao curso de Geografia, há uma discussão que envolve a formação em nível de licenciatura e bacharelado. Cavalcanti considera que os cursos de geografia devem formar ao mesmo tempo o bacharel e o licenciado, visto que a diferença entre eles será a

prática, desde que os cursos contemplem um currículo flexível, com disciplinas e atividades coerentes com as habilidades e competências de cada modalidade profissional. “O formando deve ter em sua formação, desde o início e ao longo do curso, a construção de uma competência teórico-prática para trabalhar com Geografia em suas várias modalidades, ficando aberta uma parte dessa formação para que ele faça opções”. (2002, p. 107).

No mesmo sentido, Marques esclarece:

É falsa, por outra parte, a distinção entre curós de graduação que preparem para a pesquisa e os que se destinem ao exercício autônomo de uma profissão. Em ambos os casos, não se trata da mera transmissão de saberes nem da mera aplicação de procedimentos metódicos, mas da construção do conhecimento na forma universitária de fazê-lo, em que se articulam o ensino, a pesquisa e a atuação integrada da universidade com as comunidades e agências sociais de seu contexto de ação. No ensino universitário, a adequação entre teoria e prática articula ensino, pesquisa e atuação integrada com as formas de vida e organizações do contexto (2000b, p. 172).

A posição da Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB) é de que deve haver a unificação dessas duas formações. Sobre essa questão, argumenta Nestor André Kaercher:

Tanto o bacharel quanto o licenciado deveriam ter a mesma formação básica, no sentido de conhecer o que seja a epistemologia da ciência, de ter os referenciais teóricos fundamentais que permitem decodificar a análise dos aspectos concretos e fazer as escolhas metodológicas capazes de dar conta de interpretar a realidade da sociedade em que vivemos a partir da análise espacial, quer dizer, com um olhar espacial. Especialmente o técnico deveria ter a capacidade de dar conta de fazer análises e relatórios técnicos, e o licenciado, de saber como desencadear a aprendizagem nos alunos da escola básica. E a especialização, na formação, poderia acontecer através das práticas e estágios propostos no currículo (2000, p. 80).

Os novos referenciais de formação docente têm reforçado que é preciso ressaltar a relação entre formação e pesquisa, para que os professores possam ter uma compreensão do processo da sua aprendizagem e autonomia na interpretação da realidade onde acontece sua prática; conseqüentemente, haverá a valorização do profissional reflexivo e crítico. Apesar da importância dessa abordagem, ainda persiste “a idéia de que o professor da escola básica não necessita pesquisar [...] reforçando uma concepção de professor como transmissor ou repassador de informação, mero usuário do produto do conhecimento científico” (PONTUSCHKA et al., 2007, p. 95).

É preciso produzir condições de produção de conhecimentos que enfatizem os aspectos relacionados à questão dos saberes que configuram a docência para a construção da identidade do professor. O domínio do saber ensinar que diz respeito aos saberes pedagógicos e didáticos deve ser enfatizado na formação de professores, possibilitando que, com base numa leitura crítica da realidade, o professor tome iniciativas no sentido de superar os desafios apresentados pela profissão. Ao defender que a formação inicial possibilite a relação teoria e prática, Pimenta corrobora que os futuros professores devem desenvolver pesquisas sobre a realidade escolar em suas atividades docentes, procurando instrumentalizá-los para trabalharem a pesquisa como princípio formativo da docência.

Conhecer diretamente e/ou por meio de estudos as realidades escolares e os sistemas onde o ensino ocorre, ir às escolas e realizar observações, entrevistas, coletar dados sobre determinados temas abordados nos cursos, problematizar, propor e desenvolver projetos nas escolas; conferir os dizeres de autores e da mídia, as representações e os saberes que têm sobre a escola, o ensino, os alunos, os professores, nas escolas reais; começar a olhar, ver e analisar as escolas existentes com olhos não mais de alunos, mas de futuros professores, é um terceiro passo que temos realizado na tentativa de colaborar com a construção da identidade dos professores (2002, p. 28).

A perspectiva de trabalhar de forma investigativa requer que o professor mude sua atitude perante o conhecimento e também sua forma de desenvolver sua prática em sala de aula. Estimular nos alunos uma atitude crítica e investigativa pode se constituir em instrumento de ensino e aprendizagem. Esta opção significa “ultrapassar a visão da prática pedagógica como simples transmissão de um conhecimento pronto e acabado que os alunos não possuem e implica outra concepção de educação, de acordo com o qual o conhecimento é visto a luz de seu processo de produção e apropriação” (PIMENTA, 2002, p. 96).

2.6 O papel da formação continuada na profissionalização docente

Os avanços das ciências e tecnologias e as alterações na natureza do trabalho e na organização da produção contribuem para que um profissional tenha, além de sólida formação inicial, uma formação continuada permanente e integrada com sua prática e contextualizada com as mudanças sociais ocorridas nos últimos anos. Essas alterações conduzem a educação a

assumir um caráter de renovação, exigindo uma continuidade na formação profissional. Uma “concepção moderna de educador exige uma sólida formação científica, técnica e política, viabilizadora de uma prática pedagógica crítica e consciente da necessidade de mudanças na sociedade brasileira.” (HYPÓLITO, 2004, p. 01).

Durante algum tempo, a formação inicial foi considerada suficiente na preparação para a vida profissional. Entretanto, o avanço do conhecimento e as novas demandas para o desempenho profissional exigem a busca de atualização e aperfeiçoamento profissional dos docentes. Rodrigues e Esteves destacam:

A formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação sentidas pelo próprio e às do sistema educativo, resultantes das mudanças sociais e/ou do próprio sistema de ensino (2003, p. 41).

Quando nos referimos ao processo de formação continuada, é importante que seja visto como uma competência necessária ao professor na busca da evolução do conhecimento e do aperfeiçoamento do processo de ensinar e aprender. Significa a possibilidade de articulação entre a “atuação do professor na sala de aula e o espaço para reflexão coletiva e o aperfeiçoamento constante das práticas educativas, refundando-as sempre de novo na produção do saber/competências requeridas” (MARQUES, 2000b p. 207).

A formação continuada assumiu importância para o desenvolvimento profissional docente a partir da década de 1980, com a crítica a um modelo de racionalidade técnica de formação docente que pressupõe a docência como uma atividade essencialmente instrumental, que se apoia na aplicação de teorias e técnicas. Nóvoa relata:

Os anos 60 foram um período onde os professores ignorados, parecendo não terem existência própria enquanto fator determinante da dinâmica educativa; os anos 70 os professores foram esmagados, sob o peso da acusação de contribuírem para a reprodução das desigualdades sociais; os anos 80 multiplicaram as instâncias de controle dos professores, em paralelo com o desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação (1992, p. 15).

Esse movimento busca dar atenção especial à necessidade de estudar a formação como uma trajetória de vida e profissional que acontece indissociável da experiência de vida dos professores, devendo estar voltada para a aquisição de saberes essenciais para exercer uma atividade profissional. Essa concepção reconhece o professor como um sujeito que constrói conhecimentos com base na análise e na reflexão sobre sua própria prática. Santos corrobora

que essa tendência de formação continuada contribui para uma visão do professor como um profissional que tem autonomia para refletir sobre sua prática.

A formação continuada é vista, portanto, como importante condição de mudança das práticas pedagógicas, entendidas a partir de dois aspectos: o primeiro como processo crescente de autonomia do professor e da unidade escolar e o segundo como processo de pensar-fazer dos agentes educativos e, em particular, dos professores, com o propósito de concretizar o objetivo educativo da escola (2004, p. 43).

A formação continuada deve ser concebida como um processo que envolve o cotidiano escolar e deve estar associada a projetos educativos de uma instituição; não pode ser pensada como uma mera atualização pedagógica oferecida para capacitar os professores ou para cumprir uma demanda da lei. Deve, sim, possibilitar a criação de “espaços de participação, reflexão e formação para que os professores aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza” (IMBERNÓN, 2001, p. 18).

É importante destacar que o trabalho do professor está associado diretamente às situações que ocorrem na escola, e a formação continuada é um processo que se desenvolve associado a esse contexto, que está diretamente relacionado a ações políticas mais amplas, as quais interferem no desenvolvimento da função docente:

A mudança acelerada do contexto social influi fortemente no papel a desempenhar pelo professor no processo de ensino, embora muitos professores não tenham sabido adaptar-se a estas mudanças, nem, as autoridades educativas tenham traçado estratégias de adaptação, sobretudo a nível de programas de formação de professores. O resultado mais evidente é o desajustamento dos professores relativamente ao significado e alcance do seu trabalho (ESTEVE, 1995, p. 100).

Giovani defende uma proposta de formação centrada na escola, pois, assim, haverá uma integração entre situações de formação continuada e situações de trabalho. Segundo a autora, “ações de formação continuada no ambiente escolar trabalham, portanto, com o envolvimento dos profissionais da escola no processo de investigação/reflexão sobre as suas próprias condições de trabalho” (2003, p. 213). Experiências de formação no ambiente de trabalho têm demonstrado que há um maior envolvimento dos participantes, pois é muito difícil ficar distante de um projeto que acontece no ambiente escolar. À medida que o trabalho vai se desenvolvendo, ações são propostas e situações de desafios surgem, levando a que o

coletivo de professores e demais profissionais da escola possam problematizar, interrogar, rever práticas, buscar soluções para os problemas, promover mudanças.

Situações de formação continuada na escola são situações de natureza coletiva. O esforço reflexivo empreendido por cada um dos profissionais envolvidos nessas situações é, sem dúvida individual, mas demanda perseverança, necessita de apoios. E, sendo assim, tais situações são tanto mais efetivas, quanto mais coletivas e solidárias puderem ser. Tal relação não significa, entretanto, a perda de identidade e de papéis no grupo constituído (GIOVANI, 2003, p. 214-215).

Segundo a autora, ainda há muito a caminhar no que se trata da formação continuada de professores. É preciso investir no potencial formativo das situações de trabalho e definir os elementos geradores de desenvolvimento profissional dos docentes.

O processo de aprendizagem sobre a profissão a partir das relações de parceria com e entre os diferentes profissionais no interior da escola é, sem dúvida, rico e promissor. Problematizar certezas e questões relativas à escola e à profissão e suas determinações são exercícios fundamentais e urgentes. Estudá-los, promovê-los constituem nosso compromisso profissional como pesquisadores. Mas há que se impregnar com esse mesmo processo também o trabalho dos professores em sala de aula, a relação com os alunos, o trabalho com os conteúdos escolares, justamente porque não se pode correr o risco de perder de vista o objetivo primeiro e inadiável da escola: as práticas, as aprendizagens, as demandas de professores e alunos em sala de aula (GIOVANI, 2003, p. 222).

Na perspectiva de Marques, é importante que a formação continuada aconteça com a participação e o empenho coletivo dos educadores no interior das instituições, com um trabalho sistemático, tendo como base de referência a sala de aula. Este processo deve articular a “reflexão conjunta e o estudo em tempos programados, para que se faça ele mais integrado, mais adequado às particularidades de cada turma de alunos e mais qualificado em termos da compreensão teórica e das práticas conseqüentes” (2000/b, p. 208).

Marques chama atenção para o fato de que a formação continuada é de responsabilidade de todas as instituições envolvidas com a educação, porém as universidades têm um papel relevante nesse processo. No caso, as universidades devem assumir como atributos seus propiciar, além da formação inicial, a continuidade da formação exigida pelo exercício da profissão. Para que isso se concretiza, é importante que a universidade mantenha

vínculo com o cotidiano da escola, evitando um debate acerca de uma escola imaginária e fora da realidade dos professores.

Já insistimos na necessidade de que, nos cursos da universidade, não se questione e debata um imaginário de suposições, mas os desafios concretos e concretamente situados da prática profissional, exigentes de que mantenha a instituição formadora vínculos orgânicos e permanentes com as escolas e os sistemas de ensino para que qualifiquem profissionais. Trabalhar com os profissionais deles egressos é, assim, exigência do bom desempenho dos cursos que na universidade os preparam. [...] Deve o educador egresso da universidade voltar a ela, sempre e de novo, ou melhor, deve provocá-la a que vá a seus locais de trabalho e a seus encontros no seio da profissão, para que eles, os educadores, possam com ela redescobrir-se e interrogar a si mesmos e para que possa ela, a universidade, reaprender com eles o que lhes ensinou (MARQUES, 2000b, p. 209-210).

Fazendo referência à formação do professor de Geografia, é fundamental destacar que a ciência geográfica envolve um conhecimento em constante movimento, num mundo/espço dinâmico que tem sofrido diversas alterações, o que torna a formação continuada de importância vital. A constante discussão e avaliação da prática, o hábito de estudar/teorizar, a busca de atualização podem orientar o professor a manejar a complexidade da ação educativa e a resolver os problemas do seu cotidiano de trabalho.

Cavalcanti defende que o professor de geografia deve ter uma formação profissional consistente, que possibilite o exercício competente do magistério. Isso exige “uma constante formação teórico-prática, uma formação do professor como profissional crítico-reflexivo, voltada para o exercício da interdependência entre ação e reflexão em sua prática de ensino” (2002, p. 112).

2.7 O ensino da Geografia na atualidade

A geografia é uma disciplina que compõe o currículo do ensino fundamental e médio e deve estar comprometida em tornar o mundo compreensível para os alunos, para que possam se localizar, problematizar a realidade, reconhecer as dinâmicas existentes numa sociedade complexa e em constante transformação. É uma ciência que busca compreender a dinâmica social e espacial que transforma o espaço geográfico, que estuda os diferentes fenômenos que constituem as paisagens de diferentes lugares e territórios e, ainda, pode ser considerada uma

ciência “multidimensional, pois abriga relações e problemas que vão da geologia aos fenômenos econômicos e sociais” (DANTAS, 2004, 237).

No contexto de transformações gerais da sociedade, com o desenvolvimento técnico-científico e informacional, os avanços nas pesquisas científicas e as modificações territoriais, o conhecimento geográfico apresenta-se como um instrumento importante de percepção e entendimento do mundo atual. Por isso, é importante analisar os referenciais teóricos e metodológicos que melhor possibilitam uma proposta de ensino para esta disciplina³⁴, buscando contribuir para a mudança das práticas dos professores e a reflexão sobre a importância social da geografia.

O grande desafio para os professores é aprender a ensinar Geografia, pois é muito comum que esse ensino seja feito com base no discurso do professor e no uso do livro didático. Há uma queixa geral de que os alunos estão desinteressados, não se envolvem com as atividades propostas em sala de aula. Para Brabant, o enciclopedismo da Geografia escolar contribui para aumentar o abismo já existente entre alunos e professores.

Discurso descritivo, até determinista, a Geografia na escola elimina, na sua forma constitutiva, toda a preocupação de explicação. A primeira preocupação é descrever em lugar de explicar, inventariar e classificar em lugar de analisar e interpretar. Esta característica é reforçada pelo enciclopedismo e avança no sentido de uma despolitização total (1998, p. 18-19).

O ensino descritivo, que privilegia a memorização, é muito usado no ensino de maneira geral, não só da Geografia, e tem contribuído para a chamada “crise da Geografia escolar”. A escola atravessa um momento de mudanças, de readequação curricular, e a Geografia está ameaçada de perder seu espaço, pois disciplinas como filosofia, sociologia, economia, por meio de um discurso que busca atender às demandas da escola moderna. “Marginalizada no momento da adaptação da escola às necessidades profissionais, a Geografia está minada por sua aparente incapacidade de dar conta das lutas onde o espaço está em jogo” (BRABANT, 1998, p. 22).

³⁴ Entre os pesquisadores/professores envolvidos com esta temática, podemos citar: CALLAI (1999 e 2006); CALCANTI (2002 e 2006); CASTELLAR (2005); OLIVEIRA (1998); PONTUSCHKA, PAGANELI e CACETE (2007); PONTUSCHKA e OLIVEIRA (2002).

Segundo Castrogiovanni, a geografia deve se pautar pela compreensão dos processos através da análise, evitando a forma classificatória e, assim, contribuindo para o entendimento da complexidade do espaço geográfico.

Ensinar a Geografia é, portanto, analisar historicamente o Espaço Geográfico, esse que é o espaço de existência das mulheres e dos homens, e isto, em última instância é, compreender pela sua gênese e conteúdo, não apenas pela aparência ou forma. Quer dizer, é compreendermos o passado à luz do presente e o presente em função da transformação social, de um novo futuro. É um movimento, amplo, dinâmico e sem limites, E, nesse processo, o aluno deve ser visto como um sujeito, mas também, como um objeto histórico. Objeto, pois é condicionado, mas sujeito, pois é um ser inacabado e, consciente disso, pode transcender os próprios condicionantes históricos (2007, p. 19-20).

Segundo Rego, a escola é um espaço privilegiado para a educação; um espaço onde se pode fazer da Geografia uma disciplina de produção de saberes que contribuam para transformação do espaço vivido por meio de ações dos educandos.

O conhecimento geográfico produzido na escola pode ser o explicitamento do diálogo entre a interioridade dos indivíduos e a exterioridade das condições do espaço geográfico que os condiciona – sendo esse diálogo mediado pelas dinâmicas intersubjetivas estabelecidas na relação educacional, intersubjetividades que podem chegar a acordos referentes não somente as como compreender, mas também, em alguma medida, ao como transformar a realidade cotidianamente vivida (2000, p. 8) .

No artigo *O ensino de Geografia como uma hermenêutica instauradora*, Rego (2001) situa o ensino da geografia como uma hermenêutica instauradora³⁵, que, por meio da análise dos conceitos, vai relacionando os fatos e fazendo uma interpretação geográfica do espaço. Nesta perspectiva, o espaço geográfico pode ser analisado por meio dos fatos que acontecem na vida cotidiana.

De que modo vejo a Geografia e o ensino da Geografia como hermenêuticas? A Geografia e o seu ensino, parece-me, também exercem uma interpretação de um texto: ele se depara com um texto primeiro e

³⁵ Segundo o autor, “cada hermenêutica pode ser entendida como um sistema de conceitos que se definem na relação entre si e que, em seu conjunto, aplicados à análise de um texto, são capazes de enunciar aspectos desse texto inacessíveis a uma leitura restrita ao nível do apenas imediatamente manifesto. [...] As hermenêuticas instauradoras seriam as que têm uma ênfase, [...] elas pegam esse determinado texto, isto é, um conjunto de símbolos, e vêem isso não como um ponto final, um ponto de chegada, mas como um ponto de partida” (2001, p. 170-171).

enxerga, através desse primeiro texto, camadas de significados que não estavam enunciados num primeiro momento. E qual é o texto da Geografia? O texto da Geografia é o espaço geográfico. Nesse sentido, o texto da Geografia é mais nada, nada menos que o mundo, visto sob a perspectiva da contínua construção do espaço geográfico. O espaço geográfico se oferece como um texto primeiro para as pessoas que nele existem, e se oferece como um texto através dos fatos desse espaço geográfico. Por, exemplo, as condições de moradia, a estrutura fundiária, as relações de trabalho no campo e na cidade, as relações com o ambiente (2001, p. 172).

Kaercher afirma que o problema do descrédito enfrentado pela Geografia está na concepção de conhecimento e nas metodologias usadas pelos professores, não nos conteúdos trabalhados. É preciso orientar os alunos para que compreendam que a Geografia trabalha com a materialização de práticas sociais do seu cotidiano. A grande questão está na falta de clareza “para nós mesmos, professores de Geografia, do papel de nossa ciência. Ou a Geografia se torna útil para os ‘não geógrafos’ (nossos alunos em especial), ou ela tende a desaparecer” (2002, p. 230).

O ensino de Geografia pode ser uma possibilidade de se trabalhar as diferentes culturas. O conhecimento científico ajuda o aluno a compreender sua realidade, o seu cotidiano, que pode ser explorado por meio do estudo da Geografia do bairro, da cidade.

Soares destaca no seu artigo *Reinventando o ensino da Geografia* que é preciso repensar as metodologias usadas nas aulas de geografia. No mundo pós-moderno, rápido e complexo devem ser repensadas as linguagens não convencionais no ensino desta disciplina. A lapidação da poesia nas aulas de geografia “terá variações de acordo com a leitura que cada professor faz da própria poesia, do seu tempo e da sua sociedade, da própria Geografia” (2002, p. 338).

Cavalcanti considera que a relação entre uma ciência e a matéria de ensino é complexa, uma vez que o ensino envolve, além de seleção, organização e domínio de conteúdos específicos, a formação dos alunos. Por isso, não basta que os professores de geografia tenham domínio de conteúdos e métodos da ciência geográfica: “É preciso que se considere, além disso, a relação entre essa ciência e sua organização para o ensino, incluindo aí a aprendizagem dos alunos conforme suas características físicas, afetivas, intelectuais, socioculturais” (1998, p. 10).

Oliveira considera importante a aproximação entre professores/pesquisadores das universidades e professores da escola básica, entendendo ser fundamental que o professor participe do debate teórico-metodológico que vem sendo desenvolvido nas universidades,

visto que “é através de sua inserção neste debate que fará a sua opção consciente acerca do caminho crítico que a geografia e a escola devem ter” (1998, p 140).

Para Moraes, “a falta de uma discussão teórica que tente unificar o debate da renovação geográfica com o da pedagogia e da filosofia da educação” contribui para um descompasso entre a discussão que acontece na universidade e a prática dos professores da escola básica. Para rever essa situação, o autor enfatiza que é fundamental uma aproximação desses professores com as perspectivas contemporâneas de propostas e debates que estão sendo desenvolvidos na geografia. Isso contribuiria para tentar “aproximar teoria e prática no plano do ensino da geografia, estimulando uma reflexão pedagógica que assimile os avanços teóricos da geografia nas últimas décadas” (1998, p. 122).

Callai, em seu artigo *A geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino?*, propõe uma discussão sobre o papel da geografia como componente curricular da escola básica neste início de século:

O ensino da geografia, bem como dos demais componentes curriculares, tem que considerar necessariamente a análise e a crítica que se faz atualmente à instituição escola, situando-a no contexto político social e econômico do mundo e em especial do Brasil. Tanto a escola como a disciplina de geografia devem ser consideradas no âmbito da sociedade da qual fazem parte (2001, p. 134).

Para a autora, entendida como uma ciência social que estuda o espaço e as questões da sociedade, a Geografia é, “por excelência, uma disciplina formativa, capaz de instrumentalizar o aluno para que exerça de fato a sua cidadania”. A educação para a cidadania é um desafio para a Geografia porque pressupõe o desenvolvimento de uma prática que seja aberta “à possibilidade de questionar o que se faz, de incorporar de fato os interesses dos alunos e de ser capaz de produzir a capacidade de pensar, agindo com criatividade e com autoria de seu pensamento.” (p.134).

As pesquisas feitas têm contribuído para o debate sobre os rumos da Geografia, possibilitando espaços de reflexão sobre metodologias e o ensino desta disciplina. Segundo Cavalcanti (1998), tais pesquisas têm em comum propostas de reformulação do ensino da Geografia e a crítica à ênfase nos conteúdos estruturados segundo a corrente da Geografia tradicional.

No entendimento de Oliveira, a Geografia brasileira tem um compromisso com a sociedade:

Assim, a discussão relativa a “Trajetória e compromisso da Geografia brasileira” tem que estar submetida aos parâmetros da realidade, tem que estar submetida à História. Tem que ser compreendida no interior dos debates acerca das crises e contradições que movem dialeticamente a sociedade, quer em nível nacional, quer em nível mundial, neste final de milênio. (1996, p.18).

Em uma pesquisa desenvolvida no mestrado³⁶, realizei um estudo sobre o ensino da Geografia no ensino médio de algumas escolas da zona urbana do município de Ijuí/RS. Para isso, analisei a proposta teórico-metodológica e os livros didáticos adotados por estes professores para o ensino da Geografia. As considerações esboçadas em relação ao ensino da Geografia nas escolas pesquisadas revelaram um quadro de crise da disciplina na escola básica, com a presença de uma postura pedagógica atrelada a um ensino tradicional, baseado num saber memorativo. Apesar de os livros didáticos de Geografia adotados nessas escolas apresentarem uma abordagem renovada da disciplina e de os professores demonstrarem uma preocupação com a construção do conhecimento geográfico, os alunos demonstraram o entendimento de que a Geografia é uma disciplina informativa, com predomínio do estudo de conceitos ligados a aspectos físicos. Assim, evidenciam-se resultados práticos de uma nova proposta teórico-metodológica para o ensino da Geografia ainda deixam a desejar na sala de aula da escola básica.

Ao fazer uma reflexão sobre o ensino da Geografia, é fundamental perguntar de que Geografia se está falando, ou que Geografia está presente nos cursos de formação e nas salas de aula das escolas de ensino fundamental e médio. Existem várias geografias e opções metodológicas para construção de conhecimentos dessa disciplina. Um professor que tem na sua formação um embasamento teórico que lhe possibilite a compreensão das principais correntes do pensamento geográfico e o processo de evolução da Geografia escolar terá condições de fazer um planejamento curricular com a seleção de conteúdos que permitam a aquisição de conceitos necessários à construção do conhecimento geográfico. Paganelli afirma que:

³⁶ MARTINS, R. E. M. W. *O ensino da Geografia em questão: um olhar sobre o ensino médio*.

Se, para os alunos que ingressam no curso de Geografia, o conhecimento do pensamento geográfico os induz em questões epistemológicas e metodológicas dos objetos de análise da Geografia, para os licenciados atuantes em uma prática de ensino, a análise das correntes da ciência, dos conceitos e categorias permite-lhe definir melhor os objetivos da Geografia como disciplina escolar, ou seja, situar o papel da Geografia nos currículos do ensino fundamental e médio, tendo claro o papel educativo da Geografia na escola e na sociedade (2002, p. 150).

Concordo com Paganelli em que a apropriação desses conhecimentos da ciência geográfica possibilita que o professor seja autor da sua prática e faça as suas opções na organização e seleção dos conteúdos para trabalhar nas suas aulas.

2.8 O ensino da Geografia e o estudo do lugar

No ensino da Geografia, a categoria lugar possibilita ao professor diferentes formas e olhares para o seu estudo, pois, ao mesmo tempo em que define o espaço local, está relacionado ao espaço mundializado. A compreensão de lugar é fundamental na Geografia para que o homem reconheça este espaço como sendo o seu local de vivência, onde trabalha e estabelece suas relações sociais. Trata-se de um conceito que remete à reflexão sobre as relações do homem com seu mundo, a sua existência, que se manifesta através do que acontece no seu cotidiano. Para Santos, o lugar é a expressão das relações que emergem o vivido. Segundo o autor:

[...] o lugar é geral e particular das relações sociais de produção e como tal pode indicar as diferentes formas de expressão dos fenômenos sociais, as formas desiguais de reprodução da sociedade devem ser interpretadas para além das perspectivas economicistas, evolucionistas... Para serem profundas, devem considerar o movimento que reproduz as contradições que integram e opõem diferentes sociedades (1999, p. 118).

Santos (1997) faz referência ao conceito de lugar como o espaço da existência que se manifesta através de um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas, instituições—cooperação e conflito, os quais são a base da vida em comum.

O lugar é o espaço onde ocorrem as interações entre o homem e a natureza, onde se desenvolve a vida e se materializam as interações, ou seja, lugar é o espaço da experiência

vivida onde emergem as experiências, as culturas, as relações pessoais e afetivas. Estudar o lugar remete o homem a sua realidade geográfica, ao ambiente que lhe é significativo e faz parte da sua história, que mais chama a sua atenção. Para Nogueira, o lugar é parte essencial para o reconhecimento da identidade.

[...] a Geografia poderia antes de trazer uma caracterização acabada do lugar, procurar investigar e interpretar o saber que cada um traz e que é adquirido na relação de vida com o lugar. Como bem salientou Eric Dardel “para o homem, a realidade geográfica é primeiramente o lugar em que estão, os lugares de sua infância, o ambiente que lhe chama sua presença” [...] Esse lugar está sendo compreendido por nós para além de seus aspectos físicos e geométricos, aqui compreendido como lugar da vida (2002, p. 32).

Estudar o lugar possibilita ao professor de Geografia explorar o espaço de vivência do aluno, o seu mundo real, que é formado por elementos naturais e humanos. Essa compreensão deve estar associada à ideia de que este lugar é resultado de uma construção histórica que resultou na identidade deste espaço, onde é possível identificar laços afetivos, pessoas e paisagens que dão significado próprio a este lugar. “Compreender o lugar em que vive, permite ao sujeito conhecer a sua história e conseguir entender as coisas que ali acontecem” (CALLAI, 2003a, p. 84).

O lugar como categoria de análise pressupõe que se considere o espaço geográfico em outras dimensões, principalmente em razão de que vivemos num mundo globalizado, onde a lógica temporal e espacial do local, regional e global assume diferentes possibilidades. O lugar, na atualidade, pode ser entendido como “o ponto de encontro de lógicas que trabalham em diferentes escalas, reveladoras de níveis diversos, e às vezes contrastantes, na busca da eficácia e do lucro, no uso de tecnologias do capital e do trabalho. O lugar é o ponto de encontro de interesses longínquos e próximos, locais e globais” (SANTOS, 1994, 18-19).

Para Callai o regional e o local são recortes da realidade global e devem ser considerados no estudo da geografia.

Por exemplo, no estudo da problemática da produção do espaço regional do Rio Grande do Sul, quais as questões fundamentais para compreender, analisar e explicar o Rio Grande do Sul? O Rio Grande do Sul é um espaço regional, mas as explicações do que acontece neste Estado, do tipo de espaço produzido nele, não se encontram apenas nos limites do Rio Grande

do Sul, mas nos demais níveis de análise também (o local, o nacional e o internacional). Além do Estado, há o Mercosul, que exige um outro nível de análise, que é regional, mas é também internacional (2003b, p.60).

Quando se propõe, numa sala de aula de Geografia, o estudo de um determinado lugar, é preciso fazer a leitura dos aspectos naturais, sociais e culturais para que se possa compreender a sua singularidade e as relações com os demais espaços. A análise geográfica do espaço proporcionará a análise e a interpretação dos fatos que interligam este determinado lugar, levando a que os alunos compreendam este espaço vivido como uma manifestação da cotidianidade da existência dos sujeitos que habitam este lugar (REGO, 2000).

Segundo Rego, a escola é um espaço privilegiado onde a Geografia pode produzir saberes que resultem em ações para a transformação do espaço.

O conhecimento geográfico produzido na escola pode ser o explicitamento do diálogo entre a interioridade dos indivíduos e a exterioridade das condições do espaço geográfico que os condiciona – sendo esse diálogo mediado pelas dinâmicas intersubjetivas que podem chegar a acordos referentes não somente ao como compreender, mas também, El alguma medida, ao como transformar a realidade cotidianamente vivida (2000, p.08).

Ao reconhecer o lugar em que vive, o aluno, compreende sua história, sua identidade e pode se reconhecer como cidadão pertencente àquele espaço. Isso é importante para que ele compreenda outros espaços e possa construir sua aprendizagem estabelecendo relações significativas. O grande desafio da geografia é como “tornar este estudo um instrumento de construção da cidadania, fazendo com que o estudante tenha os instrumentos adequados para fazer a leitura do espaço” (CALLAI, 2003c, p. 64).

2.9 As novas tecnologias no desenvolvimento das aulas de Geografia

O desenvolvimento tecnológico e informacional tem provocado mudanças na vida de toda a humanidade, produzindo significativas transformações na economia, na cultura e, conseqüentemente, na educação. A evolução tecnológica não se restringe ao uso de equipamentos de informática, mas envolve as mudanças no comportamento e nas relações que o homem estabelece com as novas ferramentas tecnológicas que invadem o seu cotidiano. As possibilidades que se estabelecem com o uso das modernas tecnologias geram impactos em todos os setores da sociedade. Segundo Castells, essas transformações deram origem a um novo paradigma tecnológico e científico.

As tecnologias de informação e comunicação, como o conjunto convergente de tecnologias em microeletrônica, computação – software e hardware, telecomunicações/radiodifusão, optoeletrônica (transmissão por fibra óptica e laser), inclui ainda a engenharia genética e seu conjunto de desenvolvimentos e aplicações (2003, p. 67).

Essas transformações resultaram em mudanças em todos os setores da sociedade e são irreversíveis. No campo da educação, podemos percebê-las pela difusão das tecnologias de informação e comunicação³⁷ (TICs), que permitem a ampliação dos espaços de aprendizagem para além da sala de aula e da escola. De acordo com Valente e Almeida (2006), é preciso ampliar a difusão das TICs na escola por meio de projetos educacionais consistentes que possam efetivar a organização de uma estrutura técnica e pedagógica.

Há que se destacar também que a implementação das TICs nas escolas requer mudanças nas relações pedagógicas, no papel do professor e do aluno, na organização da sala de aula e na metodologia usada para desenvolvimento dos conteúdos. Os sistemas educacionais precisam estar atentos às novas necessidades de aprendizagem e competências para acompanhar as mudanças provocadas por essa nova realidade.

Pensar as TICs como instrumento de aprendizagem no espaço escolar requer que se considere a formação do professor para atuar num contexto de mudanças pedagógicas decorrentes dessa nova realidade da sociedade da informação. É preciso romper com um

³⁷ Estamos nos referindo ao uso de todo e qualquer recurso tecnológico como possibilidade metodológica em sala de aula.

modelo de ensino ancorado na pedagogia tradicional, para que se possam criar possibilidades metodológicas para e a construção de novos saberes. Torna-se necessário que o professor conheça as tecnologias, os “suportes mediáticos e todas as possibilidades educacionais e interativas das redes e espaços virtuais para melhor aproveitá-las nas variadas situações de aprendizagem e nas mais diferentes realidades educacionais” (KENSKI, 2001, p. 75).

Valente e Almeida acrescentam que a organização dos currículos dos cursos de formação professores precisa contemplar mudanças para dar conta dessa nova forma de ensinar:

O curso de formação precisa deixar de ser uma oportunidade de passagem de informação para ser a vivência de uma experiência que contextualiza o conhecimento que o professor constrói, oferecendo condições párea que o professor saiba recontextualizar o aprendido e a experiência vividas durante a sua formação para a sua realidade de sala de aula, compatibilizando as necessidades de seus alunos e os objetivos pedagógicos que se dispõe a atingir (2006, p. 08).

A questão da formação do professor mostra-se de fundamental importância no processo de introdução das TICs na educação. Os cursos podem priorizar uma formação que busca o domínio dos recursos tecnológicos numa perspectiva crítica de análise do seu uso na educação ou uma formação focada no treinamento para o uso dessas tecnologias no processo educacional. Almeida afirma:

Para que o professor tenha condições de criar ambientes de aprendizagem que possam garantir esse movimento (contínuo de construção e reconstrução do conhecimento) é preciso reestruturar o processo de formação, o qual assume a característica de continuidade. Há necessidade de que o professor seja preparado para desenvolver competências, tais como: estar aberto a aprender a aprender, atuar a partir de temas emergentes no contexto e de interesse dos alunos, promover o desenvolvimento de projetos cooperativos, assumir atitude de investigador do conhecimento e da aprendizagem do aluno, propiciar a reflexão, a depuração e o pensar sobre o pensar, dominar recursos computacionais, identificar as potencialidades de aplicação desses recursos na prática pedagógica, desenvolver um processo de reflexão na prática e sobre a prática, reelaborando continuamente teorias que orientem sua atitude de mediação (1998, p. 02-03).

Não basta, entretanto, apenas instrumentalizar o professor para o domínio das TICs na educação. É preciso que este profissional tenha uma prática pedagógica reflexiva, uma vez que o uso dos recursos tecnológicos não garante, por si só, uma melhor qualidade do ensino. A tecnologia não substitui o professor nem é garantia de uma aula que proporcione

aprendizagem aos alunos. O uso de recursos tecnológicos não é solução para problemas pedagógicos da sala de aula, nem supre, por si, as possíveis lacunas na formação do professor, pois

[...] o maior problema não se encontra nas questões de informatização. No caso da formação de professores o problema maior se encontra nas lacunas do conteúdo escolar, nas lacunas de formação pedagógica e de aparato metodológico, que impedem, ou pelo menos dificultam, a orientação para uma prática pedagógica mais consequente, onde se percebam as relações estabelecidas com a prática social mais ampla, e se organize a parcela de contribuição que compete a uma Educação compromissada com os menos favorecidos economicamente (SILVA FILHO, 1988, p. 22).

São muitas as possibilidades do uso das TICs no contexto da sala de aula. Não se discute o seu potencial educativo, mas a realidade socioeconômica dos alunos das escolas públicas no Brasil revela que nem todos têm acesso a essa tecnologia. Faz-se necessária a organização de políticas públicas que proporcionem inclusão digital para possibilitar que a grande massa da população menos privilegiada economicamente tenha condições de compartilhar os benefícios desse avanço tecnológico. Segundo Almeida:

Inserir-se na sociedade da informação não quer dizer ter acesso às TICs, mas principalmente saber usar esta tecnologia para a busca e a seleção de informações que permitam a cada pessoa resolver os problemas do cotidiano, compreender o mundo e atuar na transformação do seu contexto (2005, p. 71).

A Geografia é uma disciplina escolar que trata do estudo do espaço geográfico na sua totalidade, envolvendo as relações do homem com a natureza, as questões sociais, econômicas e o desenvolvimento da sociedade em escalas local, regional ou global. Para dar conta dessa tarefa o professor de Geografia precisa utilizar na sua prática pedagógica diferentes recursos visuais – mapas, projetor multimídia, computador, elementos da cartografia –, que permitam ter acesso a imagem, essencial para o entendimento do que trata a ciência geográfica. Moran explica:

O não mostrar equivale a não existir, a não acontecer. O que não se vê perde existência, um fato mostrado com imagem e palavra tem mais força que se for mostrado somente com palavra. Muitas situações importantes do cotidiano perdem força por não ter sido valorizadas pela imagem (2001, p. 36).

As tecnologias da informação e da comunicação abrem muitos espaços de aprendizagem na escola, porém seu uso ainda é muito restrito, seja por falta deles nas escolas, seja por falta de preparo dos professores para a utilização desses recursos. De acordo com Kenski, nem sempre o professor durante a sua formação, é preparado para a utilização destas ferramentas em sala de aula.

Formam-se professores sem um conhecimento mais aprofundado sobre a utilização e manipulação de tecnologias educacionais e sentem-se inseguros para utilizá-las em suas aulas. Inseguros para manipular estes recursos quando a escola os têm; inseguros para saber se terão tempo disponível para “dar a matéria”, se “gastarem” o tempo disponível com o vídeo, o filme o slide ...; inseguros para saber se aquele recurso é indicado para aquela série, aquele tipo de aluno, aquele tipo de assunto.... e, na dúvida vamos ao texto, à lousa, à explanação oral – tão mais fácil de serem executados, tão mais distantes de serem compreendidos pelos jovens alunos (2004, p. 136).

Diante de um mundo cheio de tecnologias, que definem a representação do mundo/globo em diferentes linguagens, a Geografia escolar precisa se apropriar destes avanços tecnológicos para desenvolvimento das aulas. É preciso dialogar com as diferentes linguagens e articular com a cultura da escola, pois a cultura da mídia está presente na sala de aula, imprimindo significado ao uso de diferentes tecnologias na sala de aula. Os filmes, as músicas, os poemas, o jornal e a revista, as charges, a internet são recursos que devem ser usados com cautela e responsabilidade, de modo que o aluno perceba as diferentes culturas impregnadas nas mensagens recebidas pelas diferentes mídias.

A escola precisa aproveitar essa riqueza de recursos externos, não para reproduzi-los em sala de aula, mas para polarizar essas informações, orientar as discussões, preencher as lacunas do que não foi apreendido, ensinar os alunos a estabelecerem distâncias críticas com o que é veiculado pelos meios de comunicação (KENSKI, 2004, p. 143).

A implementação e o uso das tecnologias na escola requerem mais do que infraestrutura física e equipamentos; têm de vir acompanhadas de reflexão sobre o porquê do uso e

sua contribuição para o processo ensino aprendizagem. Segundo Tonini, “seria importante que no ambiente da sala de aula, nós, professores e professoras, nos despojássemos das concepções tradicionalistas de ensino, e trabalhássemos com a riqueza e a complexidade das imagens na construção do conhecimento geográfico”. É preciso buscar outras formas de trabalhar o conhecimento geográfico, como novas temáticas e novos significados para os alunos. “Trabalhar com imagem, seu impacto e sua influência na subjetividade é um desafio legítimo e sedutor: a imagem cruza fronteiras, especificidades e barrismo; possibilita novas formas de buscar o saber num dos mais antigos recursos pedagógicos, e tão disponíveis na escola” (2003, p.43). O desafio é o professor assumir um novo papel, o de coordenador, facilitador e mediador entre o aluno e a construção do conhecimento.

3 SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DIALOGANDO COM OS SUJEITOS DA PESQUISA

Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante.
FREIRE, 2004

Uma investigação sobre formação docente implica conhecer como a prática pedagógica se desenvolve no contexto da sala de aula, uma vez que o conteúdo dessa experiência varia de escola para escola, de professor para professor, e é influenciado pelas relações institucionais que sustentam o processo educativo. A realidade que envolve cada professor, cada escola, é resultado da construção cotidiana de todos os sujeitos concretos que convivem nesse contexto e são influenciados pela dinâmica da realidade escolar e pelo conjunto de práticas cotidianas que resultam desse processo, envolvendo tanto alunos como professores.

A partir dos registros das observações realizadas nas sessões dos grupos focais, nesta parte do estudo é realizada a análise das falas dos sujeitos da pesquisa. Segundo Macedo (2000), o grupo focal é uma técnica muito pertinente para ser usada nos estudos dos fenômenos educacionais, pois a prática pedagógica é uma prática essencialmente interativa e grupal.

Para abertura dos trabalhos nas reuniões com os grupos focais foram explanados os objetivos do estudo e orientações e distribuído um termo de consentimento³⁸, onde cada componente se compromete em participar voluntariamente da pesquisa. Seguindo as recomendações de Gatti (2005), que destaca que o recurso mais recomendado para o registro do trabalho com grupo focal é a gravação em áudio, foram realizadas as gravações de todas as reuniões, as quais foram posteriormente transcritas.

³⁸ Modelo apêndice C.

Como elemento norteador das discussões entre os participantes do grupo projetamos um esquema com questões, contendo os eixos temáticos que serviriam de orientação para cada reunião. Cada participante respondeu a um pequeno questionário com questões pessoais e profissionais (apêndices A e B). Ao iniciar as discussões, houve um certo desconforto com a gravador que circulava na mesa, que, contudo, logo desapareceu. Assim, a realização das sessões grupais com os acadêmicos e com os professores egressos do curso de Geografia da UPF, permitiu-me identificar os elementos que compõem o repertório de conhecimentos e práticas identificados nos discursos desses sujeitos.

3.1 Os saberes docentes e a prática pedagógica

A partir do entendimento de que prática docente envolve diferentes saberes, perguntamos aos acadêmicos que saberes eles julgam necessário para atuação pedagógica do professor³⁹.

Eu realmente aprendi ser professor quando eu me deparei com minha turma de estágio. Passei todo tempo da graduação me preparando, imaginando como eu ia me sentir sozinha dentro de uma sala de aula. Sempre que tinha algum texto que tratava de questões da sala de aula, a gente discutia bastante, mas ir para a sala de aula é diferente. Antes de começar os estágios, quando a gente ir para a escola fazer observação ou monitoria, a turma de alunos não era nossa, sempre tinha um professor junto. Mas na hora do estágio é que ficamos com a turma mesmo, e daí percebemos que somos professor de Geografia. Acredito que construímos estes saberes ao longo do curso e também vendo como nossos professores dão aula para nós.
(A1)

O depoimento revela que “aprender a ser professor” é uma tarefa complexa, que envolve a formação inicial e outros momentos da vida dos acadêmicos. Realmente percebem que são professores quando assumem a sala de aula, como revela esta fala: “Na hora do estágio é que ficamos com a turma mesmo, e daí percebemos que somos professor de Geografia”. Mesmo diante de todos os momentos de prática docente proporcionados durante o período da formação, os acadêmicos revelam que consideram como marco inicial da docência o estágio, momento que caracterizam como espaço solene da docência em uma turma de alunos.

³⁹ O depoimento dos entrevistados está sombreado para diferenciar das outras citações.

A relação teoria prática na formação docente é muitas vezes uma dificuldade enfrentada pelos acadêmicos. O enfrentamento do cotidiano da sala de aula é marcado pela instabilidade e pela incerteza, o que gera certa preocupação no momento de iniciar o estágio ou de assumir efetivamente a docência. Nesse sentido, a teoria tem importância fundamental na formação, pois dota os professores de condições para atuar de forma crítica e contextualizada, oferecendo-lhes perspectivas sobre como compreender os diversos contextos vivenciados por eles. Segundo Pimenta (2004), os saberes teóricos propositivos articulam-se aos saberes da prática ressignificando-os e possibilitando aos professores elementos para analisarem e compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais da atividade docente; conseqüentemente, eles poderão intervir, vindo a transformá-la.

Eu acho que definir como é que gente aprende a ser professor é muito difícil definir, porque é um conjunto de coisas, um conjunto de conhecimentos que vamos agregando na graduação mais o conhecimento adquirido através das experiências. Mas falando agora assim é uma coisa assim, que é difícil de falar, mas o interessante é o que a gente sente, na verdade, a sensação de ser professor. A sensação de estar em uma sala de aula é estranho, mas é legal. Ontem, eu recebi o trabalho dos meus alunos de ensino médio e é aquela questão assim, bah!! Mas será que eu sou professor de verdade? Será que eu mereço ser chamada de professora? Será que eu consigo atingir os objetivos? Eu acho que para mim, nesse momento, o que me faz pensar é isso. É realmente pensar como é que a gente está agindo com os alunos e refletir sobre a nossa prática, porque é em cima disso que vamos nos constituindo num professor. Não existe um professor e você não é um professor, no meu ponto de vista, se você não gosta do que você faz. (A2)

Percebemos nesse depoimento que a atividade docente é práxis, que envolve, necessariamente, uma intervenção em sala de aula. A sensação de estar em uma sala de aula é estranha, mas é “legal”, como revela este depoimento. Isso comprova, mais uma vez, que o momento de assumir uma turma se revela muito especial para esta acadêmica: “Ser chamada de professora me deixa assim [...] meu será que eu sou prof.? Sabe, é uma coisa muito gratificante”. É nesse contexto que vamos perceber a importância da profissão e a compreensão do nosso papel como mediadores do processo de ensino e aprendizagem.

Olha eu acho que o conhecimento acadêmico é essencial, porque a gente estuda muita teoria, muita fundamentação. Mas eu achei fundamental os estágios, aqueles que temos antes de pegar uma turma. Foi nestes estágios que eu realmente me dei por conta o que era estar na frente de uma turma. (A3)

A teoria acrescenta muito para entender o trabalho na sala de aula. Eu sempre procuro auxílio em textos, livros, revistas da área de educação, ou mesmo com as colegas e durante os encontros de supervisão de estágio. Quando estamos em sala temos que dar conta da turma. Às vezes acho que não vou dar conta, porque os alunos nos surpreendem. A gente vai buscar suporte com a supervisora do estágio, com a professora titular, e procura nas leituras algum suporte para “aprender a ser professor”.(A4)

A teoria é muito importante porque a gente estudou muito para isso, mas a prática da sala de aula também ensina. Os dois juntos (prática e teoria) se complementam. A troca de experiência com os colegas também é fundamental para a gente se dar bem como professor. (A5)

Todos esses depoimentos revelam que o momento do estágio é o que consideram o momento de fato da aprendizagem da docência. Salientam que o aprendizado recebido na graduação foi importante, mas só quando assumem uma turma e se deparam com um grupo de alunos percebem como professores.

Ouve-se, freqüentemente, que “na prática a teoria é outra”, como se pudesse existir prática sem embasamento teórico. Conforme nos indica Pimenta (2004, p. 37) “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática”. O professor deve saber mediar ao longo da sua ação docente uma e outra, utilizando-as adequadamente conforme as diferentes situações de ensino.

A gente aprende a ser professor na prática, tem que ser na prática. Mas o papel no período da faculdade ele é mais de base, você pega essa base e leva pra sala de aula. Porque não são os professores na graduação que vão dizer que tipo de aluno que você vai pegar na escola. Porque todo dia é diferente, né. Então, são situações que você está enfrentando no dia a dia. Mas uma idéia boa que seria pôr em prática é esse sistema de oficinas oh...por exemplo, tem uma outra faculdade aqui que já faz isso, tem acadêmicos do primeiro nível que está dando aula de reforço para alunos que têm dificuldades de aprendizado. Então, a gente também poderia fazer isso. Eu senti falta de já num primeiro nível ter contato com aluno. (A6)

Os depoimentos revelam novamente a preocupação com a relação teoria e prática na formação docente. A ação prática do professor é uma atividade humana que pressupõe, necessariamente, as dimensões teórico e prática, e a relação dialética entre essas dimensões é o que constitui a práxis pedagógica. É preciso compreender que o trabalho docente é uma

atividade em permanente construção, que acontece num tempo e num espaço específico pela mediação da teoria e da prática.

O que me ajudou muito a me constituir uma professora foi a experiência que eu adquiri quando fiz o magistério. A experiência do magistério foi importante para eu ter a noção do que era uma sala de aula cheia de alunos. Claro que aqui na universidade a formação foi diferente, mais aprofundada, mas quando tive que ir para a escola para iniciar os estágios, não senti tanto medo como meus colegas. A diferença está na idade dos alunos e na organização da aula. Agora eu só tinha que preparar aula de geografia, mas aluno é tudo igual, seja a idade que for. (A7)

Essa fala revela que a experiência adquirida no ensino médio com o curso normal é um fator positivo no enfrentamento da sala de aula, pois a experiência do estágio nos anos iniciais serviu de referência para o trabalho nos anos finais do ensino fundamental. Ao entrar em uma sala de aula o acadêmico tem a necessidade de repetir ou imitar ações previamente vivenciadas com seus professores enquanto era aluno, pois assim acredita que está agindo de maneira certa na condução da sua aula. Para aquele que já tem experiência em sala de aula, esta serve de referência para sua prática. Segundo Vázquez (2007), o professor iniciante “tem por base uma práxis criadora já existente, da qual toma por lei que a rege”, reproduzindo ações que já presenciou na sua experiência como aluno.

Eu acho que a base a gente tem na graduação uma base aí, depois a experiência, o modo de ser professora você vai adquirindo no teu dia a dia, primeiro nos estágios e depois quando você presta um concurso, vai trabalhar por contrato numa escola eu acho que no teu dia a dia, no teu cotidiano, você vai aprendendo. A cada dia que passa vamos aprimorando, aprendendo, concertando os erros. Então, só o tempo e a prática que vai dar aquela experiência para dizer como é ser professor (A8).

Analisando o depoimento dos acadêmicos é possível perceber que trazem a idéia de que a docência é uma atividade complexa, que demanda um conjunto de saberes, e que o estágio é uma etapa fundamental dessa aprendizagem. Consideram que os saberes recebidos na formação foram essenciais para se constituírem como professores, mas ressaltam a importância dos saberes da experiência. Creem que os saberes da experiência, compreendidos como aqueles que se desenvolvem no exercício da prática, são os que realmente contribuem para a aprendizagem da docência. Tardif (2002, p. 220) ressalta que esses saberes “brotam da

experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidade, de saber fazer e de saber ser”.

Entendemos que os saberes que são mobilizados na prática docente, ou seja, os saberes da experiência têm um significado muito grande para os acadêmicos porque eles têm dificuldade de estabelecer uma relação entre os saberes recebidos na formação e a prática da sala de aula. De acordo com Borges:

De fato, a literatura sobre os saberes docentes tem mostrado que os saberes adquiridos pela experiência profissional e também através das experiências pré-profissionais constituem parte dos fundamentos da prática e da competência docente. Os saberes da experiência fundamentam a prática docente e só através dela se revelam e, a partir deles, os professores julgam a sua formação anterior ou a sua formação ao longo da carreira (2004, p. 114).

É preciso destacar que a formação de professor, além de considerar que os saberes da experiência auxiliam na legitimidade da docência, tem de se pautar na formação em fundamentos filosóficos, sociológicos, epistemológicos e didáticos. A falta desse entendimento pode reforçar a ideia da separação entre teoria e prática na formação docente. Freire deixa claro que a docência exige saberes e atitudes por parte daqueles que desejam seguir esta profissão.

[...] saberes que me parecem indispensáveis à prática docente de educadoras ou educadores críticos, progressistas, alguns deles são igualmente necessários a educadores conservadores. São saberes demandados pela prática educativa em si mesma qualquer que seja a opção política do educador ou educadora. (2004, p. 23).

Quando perguntei aos docentes o que pensam sobre os saberes que são mobilizados na prática docente, eles declararam:

Aprendemos a ser professores porque decidimos ser professores. Eu acredito que uma coisa importante na nossa profissão é a escolha pela docência. Desde quando eu fiz o vestibular, eu sabia o que queria ser professora de Geografia. Nunca tinha entrado em uma sala de aula, mas sempre me imaginava uma professora. Me dediquei muito durante a graduação apesar de trabalhar e estudar. No início, eu tinha dificuldades para apresentar trabalhos para os colegas, mas aos poucos fui perdendo o medo. Isso me ajudou a me preparar para enfrentar uma turma. Fiz estágio numa escola que eu conhecia bem, me senti acolhida, foi tranquilo o estágio. Acho que aprender a ser professor é uma mistura de tudo, as aulas

na universidade, as leituras, o aprendizado com os colegas e indo para a sala de aula. A cada dia que passa, aprendemos mais, pois no início a gente comete alguns erros, nada grave, mas é errando que se aprende. Temos é que estudar bastante, ter seriedade, ter postura na frente dos alunos e no final tudo dá certo. (D1)

A formação inicial dá a base teórica e as metodologias, que são fundamentais. Aos poucos vamos adquirindo experiência, tendo mais segurança, conforme passa o tempo. Parece que vamos acreditando que podemos ser professores, e, como quase todos os dias na universidade a gente fala sobre isso, passamos a acreditar que somos capazes. Também lembramos como nossos professores lá na escola, como nossos professores da universidade dão aula. Outra coisa importante foi a gente ter mantido contato com escolas, ter sentido bem de perto como é uma sala de aula. (D2)

As falas transcritas evidenciam que aprender a ser professor é uma tarefa que envolve muitos saberes, desde os recebidos na formação inicial até os adquiridos na experiência como aluno. Destacam ser importante a escolha pela profissão, o desejo de ser professor, pois é um fator motivador que contribui no processo de aprendizagem. Como em qualquer profissão, a iniciação na docência demanda desafios que precisam ser enfrentados e um percurso a ser trilhado. Algumas vezes esse percurso pode ser antecipado com o uso de metodologias e estratégias que foram agregadas no processo de formação. Esse é um grande desafio que se coloca ao professor iniciante, criar estratégias e soluções para as novas situações com que se depara ao iniciar sua atividade docente. De acordo com Tardif (2002), é no cotidiano da profissão que os professores partilham saberes e vão adquirindo “macetes” que auxiliam na sua prática diária em sala de aula.

Eu me senti professor de fato quando eu fui para o estágio. Até então nunca tinha entrado para uma sala de aula e quando me deparei com uma sexta série na minha frente, foi uma baque assim. Eles chamavam o professor, e eu não sabia se era eu mesmo que eles estavam chamando ou era a professora que estava lá observando a aula. Foi uma coisa, assim meio estranha! Mas a partir dali, com a prática assim, no começo e sempre muito, muito complicado, porque eu tinha que ter uma postura diferente daquela que tu tem com os teus amigos, com outras pessoas, tua família, tu tem que ter uma postura mais seria. E com 22, 23 anos, tu sendo professor é uma coisa meio complicada assim, porque tu tem que passar credibilidade, credibilidade para uma direção de escola; tem que passar credibilidade para pais que tão pagando teu salário. Tu tem que passar credibilidade para alunos, que são três, quatro, cinco anos mais novos que você então é complicado. Eu tive que fazer toda essa mudança visual, psicológica, enfim, na minha cabeça, para ser de fato, para me transformar num professor. (D3)

Também aprendi muito durante o magistério que fiz no ensino médio. A gente não apresentava trabalho, a gente dava aula e era avaliada. Na graduação já foi mais tranquilo porque a gente tinha toda essa experiência, porque também são quatro anos de uma caminhada no magistério. No meu caso ainda tinha mais um ano e meio de adicionais em Educação infantil, então são 5 anos e meio se preparando, se constituindo até chegar a fazer a faculdade. Mas uma das coisas que eu até coloquei na minha monografia da pós é, na verdade, a gente aprende a ser professor dentro da sala de aula. Independente de toda essa caminhada que dá a base, te dá a fundamentação, você aprende a ser professor sendo professor, porque chega a hora que todas as teorias que você viu, que você estudou, não funcionam. E você tem que resgatar outras coisas, e você tem que ter teu jogo de cintura e criatividade para fazer, eu acho que assim, eu até aprendi as bases como ser professora, mas eu me constitui como educadora foi dentro da sala de aula, na medida em que eu pisei lá dentro. Eu disse: Agora eu estou aqui não mais como estagiária, não mais como [...], eu estou aqui como professora. Acho que então caiu a ficha, que realmente eu era uma professora... Essa é minha profissão. (D4)

O depoimento também destaca a importância da experiência da docência adquirida com a realização do magistério. Revela que esta experiência serviu para que na graduação o momento de assumir uma turma de alunos fosse mais tranquilo. Contudo, fica evidente que há um destaque para a importância da prática na formação, ressaltando que, em alguns momentos, mesmo como todo referencial recebido na formação, o professor se depara com situações inesperadas em sala de aula. Maldonado (2002) destaca que há uma tensão entre a preparação que os professores recebem na formação e as improvisações a que recorrem diante das demandas e reações dos alunos.

Vázquez destaca:

A dependência da teoria com respeito à prática, e a existência desta como fundamento e fim últimos da teoria, evidenciam que a prática – concebida como uma práxis humana total – tem a primazia sobre a teoria; mas esse seu primado, longe de implicar uma contraposição absoluta à teoria, pressupõe uma íntima vinculação a ela (2007, p. 256).

Diante do exposto, podemos concluir que o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a relação necessária entre teoria e prática, conduz ao entendimento da relação dialética da práxis. Dessa maneira, o exercício da docência como uma ação transformadora, que se renova tanto na teoria como na prática, requer o desenvolvimento de uma consciência

crítica para que a compreensão da realidade social possa reverter em conhecimento que contribua para transformação da sociedade.

Se constituir um professor é uma caminhada. A gente aos poucos vai se constituindo professor, parece que nem se dá por conta. São quatro anos aqui na universidade que vão somando um monte de aprendizagens e experiências que no final resulta num perfil do “ser professor”. São saberes que vão mudando nossa postura inicial só de aluno. Agora que estamos no final do segundo estágio, é que percebemos com clareza toda esta caminhada. Daí a gente vê o que de errado e teve que mudar e o que acertamos. Hoje já me sinto professor de Geografia, mas sei que tenho que estudar muito ainda. (D5)

Como podemos depreender da fala deste docente, “se constituir um professor é uma caminhada” que muitas vezes é trilhada com algumas dificuldades, pois é preciso reconhecer que existe uma distância natural entre o processo formativo e a prática profissional. Ao se empenhar na tarefa de constituir-se professor, o sujeito carrega as marcas de sua criatividade e de sua subjetividade.

De maneira geral, os docentes, da mesma forma que os acadêmicos, destacam a importância dos saberes adquiridos com a experiência prática da sala de aula para fundamentar a prática docente. Destacam, também, como fonte de aprendizagem da docência a troca de experiências com outras pessoas, seja com colegas da graduação, seja com professores ou mesmo com o professor titular do estágio. Essa rede de interação se configura como um espaço de aprendizagem, principalmente para professores iniciantes, como são os acadêmicos. De acordo com Tardif (2002), isso também se traduz num modo de construção do saber:

O papel dos professores na transmissão de saberes a seus pares não é exercido apenas no contexto formal das tarefas de animação de grupos. Cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos “macetes”, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc. (2002, p. 52)

Tardif destaca que os professores não atuam sozinhos, mas numa rede de interações com outras pessoas, na qual partilham suas inseguranças e suas certezas, que ao serem defrontadas com os saberes produzidos na formação e na experiência coletiva, resultam nos seus saberes tácitos.

Para Sacristán, este saber tácito adquirido no dia a dia da sala de aula serve para o professor dar sustentação ao seu trabalho, analisar os erros e os acertos e planejar o futuro.

As ações passadas orientam as futuras, as futuras, a prática dirige o futuro – sendo feitas a partir da sabedoria acumulada e a partir dos erros dos acertos consolidados. Então é inerente à ação do agente que educa um efeito de acumulação que facilita e economiza as ações humanas ao longo da experiência vital, por não precisar partir do zero em cada experiência concreta. Empreendemos novas ações apoiadas no saber fazer acumulado (conhecimento do como), com uma bagagem cognitiva acerca do fazer (conhecimento sobre) e com uma determinada orientação que dá certa estabilidade (componente dinâmico, motivos estabilizados, valores, etc.) Não precisamos descobrir, esboçar e decidir cada ação ex-novo, mas só na medida em que se requeira que seja totalmente nova ou exija adaptações dos esquemas e das representações prévias a circunstâncias novas do contexto e dos sujeitos aos quais se dirige. Não se trata de um acúmulo de “vestígios” independentes como sedimentações justapostas de acréscimos, uma sobre as outras, porque, como dissemos anteriormente, os esquemas são organizados, subordinados, incluídos uns nos outros, modificando-se entre si, criando uma estrutura que organiza as ações posteriores – é uma acomodação ordenada. Usando a terminologia Piagetiana, podemos afirmar que assimilamos o novo aos esquemas prévios, e isto obriga – nos a acomodá-los e a flexibilizá-los, tornando-os mais adaptáveis, moldáveis e valiosos (1999; p. 71).

Portanto, é preciso questionar como os cursos de formação inicial de professores têm contribuído no processo de aprendizagem profissional, na formação de sujeitos autônomos, capazes de organizar o seu trabalho, de planejar ações diante da necessidade de encontrar soluções para situações complexas da sala de aula. Nessa perspectiva de discussão, procuramos analisar no próximo item o papel da formação inicial na constituição dos saberes docentes.

3.2 A formação inicial e o ensino da Geografia

As pesquisas sobre formação docente estão marcadas por enfoques que privilegiam a prática docente e os saberes dos professores. Assim, despontam na literatura estudos que apontam novas questões para investigação, sugerindo, inclusive, que os processos formativos devem incorporar o diálogo com as práticas docentes desenvolvidas nas escolas. De acordo com Leite, é preciso superar um modelo de formação que considera o professor com um agente transmissor de conhecimento, passivo, obediente, com práticas que promovam a

memorização e a repetição de conhecimentos pouco relacionados com a realidade dos alunos. A formação precisa proporcionar ao professor condições para que compreenda o contexto social em que ocorre o processo ensino/aprendizagem, visto que há uma infinidade de interesses e valores que perpassam a educação do nosso país.

É preciso assegurar que a formação de professores possibilite ao profissional docente saber lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões, além da cognitiva, englobando a dimensão afetiva, da educação dos sentidos, da estética, da ética e dos valores emocionais (2006, p. 69).

De acordo com a afirmação desta autora, a formação deve instrumentalizar os docentes para que possam ter condições de atuar junto aos seus alunos na escola. Perguntei aos docentes sujeitos deste estudo, e que já atuam em escolas como percebiam a experiência como docentes em sala de aula (dificuldades e superações), como enfrentam/superam as dificuldades. O texto que segue revela a percepção de um dos sujeitos:

Da questão dos desafios e soluções eu acho que os alunos estão perdendo o encantamento, principalmente no ensino fundamental. Mas o bom é que o professor não perca esse encantamento. Eu acho que o bom professor não perde. A gente dá aula, a gente prepara a melhor aula, a melhor metodologia. Enfim, faz toda uma preparação vai para a aula e se frustra, ninguém prestou atenção (e tal) sai chateado, vai para casa chateado. Mas o bom é que a gente não desiste e semana que vem vai entrar de novo naquela 5ª, naquela 6ª série, com uma aula melhor ainda, no teu ponto de vista, com metodologia diferente, que tu acha que vai agradar e não agradou (beleza, vamos de novo para outra, né?) Aí vem a questão do professor não perder o encantamento e eu sempre falo assim. Eu acho que essa geração mais nova, mais atual, eu acho tem esse desafio de não perder isso. Eu vejo muito isso nas escolas, que o pessoal, não querendo, enfim, mas o pessoal um pouco mais velho tem uma metodologia bem diferente da nossa, querendo ou não, é nítido isso. Eles são tradicionais, são diferentes dessa geração. Não sei datar essa geração, mas, enfim, que não se cansam por qualquer coisa e tomara que todos os veem atrás de nós possam também serem assim. Bola pra frente e vamos melhorar nossas metodologias, vamos melhorar as didáticas. Não vamos perder o encantamento! (D1)

Não perder o encantamento é o desafio que esse docente relata em sua fala, pois a realidade enfrentada no dia a dia da sala de aula é a do desinteresse dos alunos por estudar e aprender Geografia, sendo um fator gerador de desmotivação deste e do professor. É preciso analisar a origem desse desinteresse e considerar a própria aula de Geografia, que em muitos

casos não desempenha o papel de inserir o aluno nos conteúdos aproveitando suas experiências e a relação com a realidade em que estão inseridos. O docente destaca a questão metodológica como um fator que pode desencadear desmotivação nos alunos e faz referência a uma “nova geração de professores”, na qual ele e os demais se incluem, que tem procurado reverter essa situação: “Eu vejo muito isso nas escolas, que o pessoal, não querendo, enfim, mas o pessoal um pouco mais velho tem uma metodologia bem diferente da nossa, querendo ou não, é nítido isso. Eles são tradicionais, são diferentes dessa geração”. Percebe-se claramente na fala deste docente e nos demais do grupo que eles têm a preocupação de reforçar que são docentes que incorporam na sua prática uma postura que não é tradicional e reconhecem a importância da busca de estratégias e metodologias significativas, que contribuam para romper com um ensino mnemônico da Geografia.

O depoimento abaixo também destaca as dificuldades enfrentadas para prender a atenção dos alunos em sala de aula. Deixa claro que trabalhar com crianças dos anos iniciais é diferente do trabalho realizado nos anos finais. De acordo com a docente: ‘Com as crianças a gente consegue prender a atenção com uma facilidade muito maior’.

Recentemente eu estou trabalhando com as séries finais de 5 a 8. Não em Geografia, mas eu estou trabalhando e eu sinto muito isso, tu leva, tu busca tu tenta só que o interesse é muito difícil de prender a atenção deles, o interesse deles tá muito deslocado... Nos anos iniciais que já trabalho há mais tempo a gente consegue fazer um tipo de trabalho que nos anos finais modifica completamente, porque hoje eu estou dando aula para os meus alunos, que foram meus alunos nos anos iniciais, para os meus alunos que eu alfabetizei e é uma diferença que, muito grande, de esta sendo uma experiência muito legal. E aí a pergunta: Como que a gente supera as dificuldades: Eu acho que é uma superação a cada dia, cada coisa que tu (...) porque assim não tem como tu planejar a resposta que tu vai dar para uma coisa que não espera. Eu assim tenho aprendido a cada dia que passa porque a cada conflito que dá ou a cada questão a gente arruma um jeito de se sair com aquela situação. Mas é muito legal ser professor, eu sou apaixonada pelo magistério. Então, é o que eu tenho aprendido muito, e trabalhar com as séries finais pra mim tem sido uma experiência muito boa, embora eu sinta que tem que fazer muito mais pra ti trazer o interesse deles do que tu faz com o aluno dos anos iniciais. Com as crianças a gente consegue prender a atenção com uma facilidade muito maior. Então, a gente tem que ir se superando. (D2)

A concepção e a compreensão que o professor tem acerca da função da sua disciplina no currículo escolar podem contribuir positiva ou negativamente na qualidade das práticas desenvolvidas em sala de aula. Suas escolhas metodológicas e procedimentos de ensino são

condicionantes que podem permitir ou não o fortalecimento da identidade da Geografia como disciplina escolar.

Precisamos de uma Geografia que acompanhe as mudanças da sociedade e que seja causadora de mudanças, contribuindo com a transformação da sociedade, pela formação da cidadania e da consciência das questões sociais emergentes. Castrogiovani assinala:

O professor não deve esquecer que a percepção espacial de cada sujeito ou sociedade é resultado, também, das relações afetivas e de referências socioculturais. Despertar e manter a curiosidade dos alunos deve ser sempre a primeira tarefa da escola e um desafio constante para os professores cujo trabalho é prazeroso, mas os resultados nem sempre são imediatos. A maior vitória do professor é a vitória interna, aquela de alcançar a satisfação em ser professor no dia-a-dia (2007, p. 46).

O cotidiano da sala de aula, conforme a fala dos docentes, é marcado pela instabilidade e pela incerteza e requer o enfrentamento de situações de ensino complexas. Muitas vezes é dedicado um cuidado especial ao planejamento de atividades, procurando atender às necessidades dos alunos, que, nem sempre atendem as expectativas que o professor deposita na atividade proposta. Essa relação conflituosa gera um sentimento de insatisfação por parte do professor. Guarnieri (2009) destaca que o professor, como um sujeito que (re)constrói sua ação profissional, desenvolve na sua prática conhecimentos para enfrentar os conflitos e desafios postos pelo fazer pedagógico.

A questão do desinteresse não é só um problema que acontece nas escolas periféricas. A gente vê nas particulares praticamente esse mesmo problema, a mesma fala se identifica nas escolas particulares. Mas eu vejo principalmente essa indisciplina, essa questão da falta de interesse, principalmente no ensino fundamental, as crianças, os pré-adolescentes, os adolescentes ainda estão muito “avoados” nesta questão de conteúdo de importância; já no ensino médio, nas escolas particulares, a gente já vê um interesse maior, principalmente por causa do vestibular. O vestibular ainda hoje chama a responsabilidade para o aluno. O 1º ano do ensino médio é mais fraco e não caiu muito a ficha do que é ensino médio. Já segundo, no terceiro ano estão mais maduros e a responsabilidade começa chamar mais alto, e daí a gente não vê mais tanto essa questão da indisciplina, da questão da falta de interesse. Eles buscam muito mais, muito mais que um aluno lá do ensino fundamental, do 1º ano ou da 8ª série, 7ª série. Mas o grande problema, não é, por exemplo, a questão da metodologia. Acho que nos professores, talvez por ser uma geração mais nova dos professores de Geografia, nós temos esse interesse, temos essa busca constante por esse aperfeiçoamento metodológico, cada aula levar uma coisa diferente. Nós buscamos, mesmo atordoados de trabalho, nós temos esse interesse. Nas escolas particulares eu vejo o ensino fundamental é o complicado, numa

turma tu leva todas as técnicas possíveis e nada funciona. Só que é uma realidade não só da Geografia. O professor de matemática passa por esses problemas, a filosofia a educação física. Acho que é mais um problema da idade, não sei. Não sei qual é o problema, mas eu acredito que não é do professor. (D3)

Novamente vem à tona nessa fala a questão do desinteresse dos alunos pelas atividades propostas em aula. O docente destaca que é uma realidade presente tanto em escolas públicas como nas particulares, e acrescenta que isso ocorre mais no ensino fundamental em razão da faixa etária dos alunos. Salaria que no ensino médio essa falta de interesse é menor em decorrência do incentivo de algumas escolas ao vestibular. Para este docente, a falta de interesse dos alunos no ensino fundamental está relacionado a “um problema da idade, não sei. Não sei qual é o problema, mas eu acredito que não é do professor”.

De maneira geral, os professores têm na sua formação inúmeros referenciais que procuram contribuir para a busca de uma postura de criticidade em relação à realidade na qual este profissional irá exercer sua prática. As dificuldades, principalmente no início da sua carreira profissional, pela falta de experiência, tornam os desafios ainda maiores. A necessidade de assumir muitas turmas e a preocupação em vencer o conteúdo muitas vezes impedem que professor e aluno reflitam sobre suas ações. Compete ao professor não se acomodar diante dos problemas surgidos, procurando alternativas metodológicas e pedagógicas que contribuam para buscar formas de melhorar a situação em aula.

O que eu queria de presente, de verdade, era uma escola onde os alunos quisessem aprender. Eu trabalho numa escola de periferia e estou diariamente em contato com o aluno que vem com inúmeros problemas sociais, pessoais e familiares, uma desestrutura total. A gente entra na sala de aula e acaba sendo tudo menos o professor. Porque a gente muitas prepara uma aula maravilhosa e chega lá e eles têm um monte de problemas e tu para: E agora por onde que eu começo, o que eu faço? (D4)

Podemos notar nesse depoimento que o dia a dia como professor exige a proposição de atividades que vão além das tarefas pedagógicas, visto que os problemas extraescolas interferem na sala de aula. “A gente entra na sala de aula e acaba sendo tudo, menos professor”. Isso revela que o papel do professor é muito complexo e muitas vezes, por falta de

condições econômicas e sociais dos alunos, não consegue se envolver com suas atividades diárias de sala de aula, que visam à aprendizagem dos seus alunos.

As situações com as quais se deparam os docentes em sala de aula não são incomuns às encontradas na maior parte das escolas. No que se refere falta de estrutura familiar, precárias condições econômicas, à conduta em aula, a agitação dos alunos, as conversas paralelas, não fazem silêncio para ouvir o professor e os colegas, falta de interesse com as atividades propostas. É uma realidade que precisa ser enfrentada de maneira que a aula seja conduzida da melhor forma possível. Zabalza (2004, p. 18) esclarece que esses dilemas são conflitantes e podem ser entendidos como um “conjunto de situações bipolares ou multipolares que se oferecem ao professor no desenvolvimento de sua atividade profissional”.

Estou atuando em sala de aula há pouco tempo e me deparei com uma realidade bastante complicada. Acho que não estava mais acostumada com a essa realidade da escola, e me deparei com um problema que, acho que a dificuldade maior para mim não foi a falta de conteúdo, de conhecimento da Geografia e sim a falta de interesse dos alunos. Como fazer com que eles se interessem por uma aula. Por mais que você leve coisas diferentes é muito difícil, tem dias que até funciona, tem dias que não funciona. Esse é um questionamento que me faço todos os dias: Como fazer com que eles se interessem pela escola? Daí eu percebo que não é só um problema com a Geografia, e com todas as disciplinas é assim, uma reclamação de todos os professores. (D5)

Mais um docente destaca a falta de interesse dos alunos com as atividades em sala de aula. Apesar de relatarem suas angústias com a falta de interesse dos alunos, os docentes não apontam fatores que contribuem para isso, porém são unânimes em afirmar que é uma realidade em todas as disciplinas. Até levantam algumas hipóteses relacionadas às metodologias adotadas para trabalhar em aula, mas afirmam que procuram preparar aulas e usar estratégias metodológicas que contribuam para reverter essa situação.

Os depoimentos evidenciam que a grande dificuldade enfrentada foi/está sendo como fazer com que os alunos se envolvam com as atividades propostas em aula. No trabalho docente que é realizado em sala de aula os professores deparam-se com situações em que os saberes acumulados ao longo da formação e/ou fora dela não são suficientes para atender às demandas criadas por determinadas situações. Os professores são desafiados a criar alternativas que possibilitem o desenvolvimento das atividades propostas e, conseqüentemente, o envolvimento dos alunos. A complexidade do trabalho em sala de aula vai além de preparação de uma atividade para ser desenvolvida com os alunos, visto que

muitas vezes entre o objetivo planejado e sua execução há um percurso que precisa ser trilhado pelo professor. É preciso lançar mão de saberes e estratégias disponíveis para efetivamente alcançar os objetivos traçados ou modificando-os, dependendo da situação de cada aula. De acordo com Maldonado (2002, p. 95), “há uma tensão e um interjogo entre a preparação prévia dos professores e as improvisações às quais recorrem diante das demandas e reações dos alunos”.

Ao assumirem uma turma, os professores fazem suas opções teórico-metodológicas de acordo com seus princípios e orientadas pelos saberes recebidos na formação. Quando se deparam com situações pedagógicas adversas ou contrárias ao referencial teórico constituído ao longo do curso, entram em conflito. Essa realidade muitas vezes assusta os professores, principalmente os iniciantes na profissão, Segundo Borges, isso pode ser evidência de um descompasso entre a formação inicial e a realidade que os professores encontram nas escolas.

Entre a formação inicial e os primeiros contatos com a realidade de trabalho existe uma decalagem, por vezes, difícil de superar. [...] O choque com a realidade, ou *reality shock*, tal como encontramos na literatura inglesa, pode produzir um não reconhecimento em relação a formação inicial. Tendo que construir soluções imediatas, as vezes solitariamente, para problemas que surgem no dia-a-dia, alguns professores não se sentem preparados (2004, p. 120).

Durante a fase inicial da carreira, como é o caso dos docentes que têm menos de dez anos, são comuns os sentimentos de insegurança e uma sensação de despreparo para a profissão. O choque com a realidade e a complexidade da profissão precisam se transformar em um processo de aprendizagem.

A distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com os alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (HUBERMAN, 2000, p. 39).

Os cursos de formação docente têm o desafio de repensar seus desenhos curriculares para que possam enfrentar as transformações do cenário contemporâneo. É necessário possibilitar ao futuro professor a construção de uma identidade profissional que corresponda às exigências do contexto social, histórico, político e cultural onde se desenvolve a prática

pedagógica. É preciso investir numa formação que vincule teoria e prática, que promova a aproximação entre o espaço da escola e os contextos de formação acadêmica, para haver uma efetiva inserção na cultura da escola, que será o ambiente de trabalho deste professor.

Quatro acadêmicos demonstram preocupação com o domínio do conteúdo específico da Geografia, principalmente no momento do estágio no ensino médio, que lhes exigiu um aprofundamento maior dos conceitos da disciplina.

Na questão de domínio de conteúdo, porque quando tem coisas assim que a gente não teve um aprofundamento no caso mais, aqui no curso, enfim, e tu vê que a aula já não tem o mesmo rendimento e que tu. Eu não me sinto preparada para falar um assunto que gere um debate em sala de aula, de ministrar um debate em sala de aula de um assunto que eu não domine muito bem assim. (A3)

Quanto ao domínio assim de conteúdo acho que ficou faltando alguma coisa. Eu estou trabalhando climatologia Todo mundo sabe que a gente teve clima no nosso curso no primeiro, segundo semestre. Então faz tempo, ainda mais eu que atrasei o curso. Depois eu passei a acompanhar o telejornal, leio alguma coisa, mas não com aquele aprofundamento de ter que estudar e pesquisar sempre o clima. Apesar de a gente ter tido uma base forte desta disciplina, eu tenho um pouco de dificuldades. Tem outras matérias que não tivemos boas aulas, ou que deixaram a desejar. Vai ser difícil trabalhar com os alunos. Vamos ter que estudar muito para não dar problema com o domínio dos conteúdos (A2)

Entre os dilemas vivenciados pelos acadêmicos destaca-se aqui a questão do domínio do conteúdo a ser trabalhado em sala de aula. A falta de segurança e a forma como foram desenvolvidas algumas disciplinas na graduação são fatores levantados nessas falas. Um acadêmico atribui isso à forma como se apresentaram certas disciplinas durante o curso, visto que, segundo ele, “não tiveram boas aulas, vamos ter que estudar para não dar problema com o domínio dos conteúdos”. Tais constatações permitem o entendimento de que esses acadêmicos não aprenderam suficientemente como ensinar Geografia, demonstrando a falta de pedagogia de conhecimentos específicos da ciência geográfica.

À medida que avança o estágio, os alunos enfrentam situações de singularidade e incerteza que emergem na sala de aula no momento em que precisam estimular a discussão sobre um determinado tema. A falta de segurança, e até de conhecimento, conduz a que os conteúdos sejam trabalhados de forma limitada, sendo pouco explorados, pois os alunos podem fazer alguma “pergunta que o professor não sabe responder”. Essa questão precisa ser enfrentada durante a formação, quando se trabalham determinados conceitos/conteúdos da

Geografia. Nesse momento é necessário estabelecer a relação com a Geografia escolar, porque estamos formando profissionais para atuar na educação básica.

Eu acho que a maior dificuldade com o ensino médio é o conteúdo, que a gente tem que estar bem mais preparado, mais que no ensino fundamental. É difícil a gente abrir um debate que envolva a turma. Tem que estar bem preparado, por -que não é bem assim, né (A5).

A turma que eu estou agora no ensino médio eu acho que falei um pouco das dificuldades, desde o domínio de conteúdo que a gente não tem muito, não tem muita experiência. A gente chega lá e a gente percebe isso meio claro, eu acho. Eu percebi meio claro que eu to aplicando uma coisa que eu mesmo não domino tanto. Aí a aula parece que se perde um pouco, porque, quando tu tá explicando aquilo que tu sabe bem mesmo, que tu tá ciente do que tá falando, tem plena convicção daquilo do que tu tá falando, parece que a aula se torna mais tranquila. Os alunos também se interessam mais, e eu acho que é isso aí (A8).

A identidade profissional dos professores se constrói ancorada em saberes da experiência, no conhecimento específico da matéria e nos saberes pedagógicos. Percebe-se mais uma vez na fala desses acadêmicos que eles estão enfrentando dificuldades em relação à constituição dos saberes relacionados ao conhecimento específico da Geografia. Vale destacar que não é a aprendizagem de um conteúdo em si mesmo que está em jogo, mas a organização das estruturas e organização interna da disciplina que permite ao professor identificar nos conteúdos que ensina aquilo que é essencial e aquilo que é periférico dentre os conhecimentos que são pré-requisitos para futuras aprendizagens.

Durante a realização da graduação, alguns alunos apresentam lacunas na aprendizagem, que são evidenciadas no desempenho que apresentam nas atividades propostas, como seminários, relatórios, provas, enfim, nas atividades avaliativas das disciplinas. São alunos⁴⁰ que durante todo o curso demonstram dificuldades, que são superadas aos poucos, mas são aprovados, chegando até os estágios. Diante dessa realidade, o professor que trabalha com os estágios precisa dar um atendimento especial a esses alunos e, em alguns casos, inclusive, precisam interromper o estágio para retomá-lo no semestre seguinte. Durante os semestres de realização dos estágios do ensino fundamental e médio os alunos têm

⁴⁰ Na UPF existe um sistema de apoio ao estudante que oferece apoio aos alunos com dificuldade de aprendizagem. (O Setor de Atenção ao Estudante/SAE, implementado em 2007, oferece atendimento psicopedagógico aos estudantes dos diversos cursos de graduação da UPF em toda sua estrutura multicampi.

semanalmente um encontro com um professor que o seu supervisor de estágio, nos quais têm de apresentar aulas que foram planejadas para o estágio e sanar as dúvidas surgidas. Também recebem visitas em loco dos seus supervisores, normalmente, duas, porém, se o aluno apresenta alguma dificuldades, receberá mais visitas.

Sabendo da importância do conhecimento específico da disciplina e que o aluno de uma licenciatura precisa desenvolver este saber para se constituir como professor, são desenvolvidos ao longo das disciplinas de Metodologia e Prática de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado em Geografia⁴¹ projetos e oficinas que estimulem os alunos a trabalhar com os conteúdos da Geografia escolar do ensino fundamental e médio.

O questionamento levantado por alguns acadêmicos durante as aulas é que alguns professores que trabalham com disciplinas de formação específica desenvolvem a disciplina sem relacionar a Geografia acadêmica com a Geografia escolar, Desse modo, dificulta-se o entendimento do modo como os conceitos/conteúdos podem ser abordados numa sala de aula da educação básica. Pinheiro corrobora com esta questão e afirma o seguinte:

A falta de compromisso com a docência pode refletir na organização dos planos de curso e de aula, especialmente para a licenciatura, cujos conteúdos ministrados, objetivos definidos e procedimentos metodológicos utilizados estão desconectados da realidade e da educação básica (2006, p. 103).

Entendemos que, além do domínio do conteúdo específico da sua formação, o professor de Geografia tem de ter o compromisso de desenvolver uma prática pedagógica que propicie a formação de um cidadão conhecedor de seus deveres e direitos e que participe da construção de uma sociedade mais justa, comprometido com as questões sociais e ambientais presentes no seu dia a dia. É preciso ressignificar os conteúdos trabalhados em sala de aula, buscar diferentes fontes de informação, para que os alunos possam ampliar a sua leitura do mundo pela apropriação do conhecimento historicamente produzido.

A escola do século XXI, com uma grande demanda de alunos de diferentes classes sociais, precisa superar a concepção de que o saber escolar envolve conhecimentos eruditos e complexos e buscar a construção de um saber que tenha relação com as práticas sociais dos sujeitos inseridos nesse processo. Esta escola espera que o professor de Geografia saiba lidar com um “conhecimento em construção e perspective a educação e todo processo de ensino

⁴¹ São disciplinas ministradas a partir do quarto semestre.

como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, atento ao desenvolvimento da pessoa e dos grupos e que, ainda, seja capaz de conviver com a mudança e a incerteza” (CLAUDINO; OLIVEIRA, 2007, p. 278).

A atuação na disciplina de geografia exige hoje sujeitos autônomos, capazes de dar conta dos desafios relacionados à atividade docente. Essa autonomia contribui para que o docente possa pensar a sua prática, questionar as suas ações, tomar decisões e organizar seu planejamento de acordo com a realidade em que está inserido. O desenvolvimento dessas habilidades é um desafio que os cursos de formação de professores têm que enfrentar, pois o momento atual de incertezas e mudanças exige profissionais capazes de propor práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas.

Quando o professor pensa autonomamente, organiza e conduz seu trabalho, tem condições de propor estratégias de aprendizagem que possibilitem ao aluno desenvolver a capacidade de análise e crítica sobre a realidade geográfica estudada. Todavia, para efetivar práticas dinâmicas e competentes, deve haver mais que uma mudança curricular nos cursos de formação de professores de Geografia, ou seja, os cursos têm de elaborar projetos pedagógicos que possibilitem a construção de uma prática pedagógica coerente com realidade social que estamos vivendo.

3.3 A formação do professor de Geografia e a iniciação da docência

Quando questionados os docentes sobre como se percebem como professores de Geografia e como é a prática em sala de aula com esta disciplina, obtivemos relatos como este:

Às vezes temos que deixar a função de professor que ensina geografia para segundo plano, porque temos que ajudar, temos que ser um pouco de mãe, de vó, que ajuda, que vê o que está acontecendo e aí a gente busca a família, são problemas, problemas...que daí tu fica de “cabelo em pé” com o que tu vê. É nesse sentido que eu sinto. Os alunos estão cada vez mais inteligentes, mais sabidos, eles pegam as coisas no ar. Agora para a jornada de literatura, a gente fez bastante trabalho com os livros dos autores e assim foi muito legal, tu vê como eles estão desenvolvendo essa parte cognitiva. Mas a parte da estrutura família é muito complicado e acaba refletindo em problemas de indisciplina na escola (D3).

Mais uma vez ficam evidentes nessa fala, as múltiplas tarefas do professor, que, além de trabalhar com sua especificidade profissional, precisa se constituir num suporte emocional para seus alunos. Como prática social condicionada, a prática profissional não pode, certamente, ser descolada da realidade social em que está inserida. É uma prática que está situada numa teia que envolve a sala de aula, a escola e a sociedade como um todo. Sacristán (1999, p. 66) afirma que o “ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes atores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem”.

Ao trabalhar em determinadas escolas, públicas principalmente, fica evidente a interferência de questões de ordem familiar na sala de aula. A falta de estrutura familiar, com o conseqüente não acompanhamento do processo de aprendizagem, mostra-se como uma problemática que precisa ser administrada na escola. Muitas vezes o professor se vê diante do dilema de desenvolver a aula que preparou para os alunos ou de administrar conflitos surgidos entre os alunos

Em decorrência do acúmulo de trabalho, da falta de apoio pedagógico na escola (orientação educacional), pois muitas não têm este profissional disponível, os professores sentem-se inseguros e com uma sobrecarga de responsabilidades.

As crianças chegam na escola com muita informação, e aí a gente tem que trabalhar com essas informações de forma que entre num eixo, que se transforme num conhecimento mais palpável. Eles pegam as informações que estão muito acessíveis, mas que chegam até eles de forma muito desordenada. Elas precisam ser interpretadas de forma que se transformem em conhecimento. Eles acreditam que a informação que eles têm é suficiente e que não precisa mais nada. Às vezes gera alguns conflitos, mas é preciso trabalhar com esta informação nas aulas de Geografia de forma que chame a atenção. No ensino médio os alunos têm mais compromisso com os estudos porque estão projetando seu futuro profissional, e nas séries que estão no meio, em especial a 4ª série, onde tem início a adolescência, existe uma interferência externa à escola que se reflete na sala de aula. Os problemas (as fofocas) acabam desaguando na sala de aula. Temos que fazer uma ginástica para que eles se envolvam com nossas aulas. Temos sorte de ser professores de Geografia, pois é uma disciplina que possibilita trabalhar com muita “coisa” do cotidiano, com temas que acontecem no dia a dia dos alunos. Foi a forma que eu encontrei para envolver os alunos em aula” (D1).

Eu já trabalhei com aluno no ensino médio e também pude sentir que eles se envolvem mais com os estudos que no ensino fundamental. Também acredito que seja em função do vestibular, apesar de ser uma escola de

periferia, mas eles também se preocupam com isso. Na escola particular eles querem os cursos mais concorridos, tipo medicina, mas na minha escola eles não sonham com isso, querem um curso mais barato, com menos concorrência. Quando eu comecei dar aula na escola que trabalho até hoje, eu encontrei dificuldade em relação à metodologia utilizada pela maioria dos professores. Os alunos estavam acostumados com o questionário e tudo o que fosse feito de diferente eles questionavam por que eu não dava questionário. Eles cobravam o tal questionário ou o resumo. Então, assim, eu tive certa resistência e demorou para eles conseguirem entender como as minhas aulas funcionam, o que eu gostava de fazer. Também tive esse problema, esse enfrentamento com eles. Mas agora eles já estão mais acostumados. Hoje está mais tranquilo, já consigo preparar as aulas do meu jeito, como eu acredito que deva ser uma aula de geografia ou história que eu também trabalho (D4).

A questão da indisciplina na sala de aula é um problema que consome grande energia da maioria dos docentes e acadêmicos desta pesquisa. A tarefa de manter a disciplina e encontrar meios para “prender a atenção” dos alunos é uma preocupação de todos. Nesse sentido, o depoimento transcrito evidencia a realidade que enfrentam esses docentes: “Temos que fazer uma ginástica para que eles se envolvam com nossas aulas. Temos sorte de ser professores de Geografia, pois é uma disciplina que possibilita trabalhar com muita ‘coisa’ do cotidiano, com temas que acontecem no dia a dia dos alunos. Foi a forma que eu encontrei para envolver os alunos em aula”.

Não são incomuns relatos de professores que atuam na educação básica, a preferência em trabalhar com o ensino médio. Esse fato está associado à realidade que envolve a faixa etária dos alunos e, conseqüentemente, ao envolvimento deles com as atividades na escola. Normalmente, os alunos do ensino fundamental,⁴² são mais agitados e exigem a intervenção direta do professor; assim, há a preocupação em garantir a participação, o envolvimento e o prazer dos alunos durante a realização das atividades propostas em aula. Por sua vez, o aluno do ensino médio, tem mais autonomia de trabalho; logo, a intervenção do professor junto a este acontece de outra forma na preparação e no desenvolvimento da aula.

E acho que o grande diferencial para me ver como professora foi o mestrado, que me deu aquele impulso, aquele salto, e a segurança para enfrentar uma turma. Então, agora eu sou professora. Na sala sou eu quem mando. Tentei tirar as lições boas que eu tinha das minhas experiências antes e abolir as que tinham dado errado. E ai eu acho que foi o momento que me enxerguei como professora. Hoje eu me vejo como professora e não

⁴² Estamos fazendo referência aos anos finais do ensino fundamental – 6º ao 9º ano.

me imagino em profissão diferente. E o meu diferencial mesmo que me deu toda a segurança de entrar na sala de aula e não tremer na frente de trinta alunos, no primeiro ano, uns rapazes enormes, maiores que eu, foi justamente essa preparação do mestrado. Acho que fez a diferença em termos de conteúdo, de segurança, enfim de tudo (D5).

Podemos notar nessa declaração a importância da qualificação adquirida com o mestrado para a construção da profissionalidade da docente, a qual destaca o diferencial para sua prática pedagógica para “não tremer na frente de trinta alunos” e enfrentar as diferentes situações de sala de aula. A qualificação profissional é um fator importante de aperfeiçoamento profissional e uma estratégia de professores iniciantes para o desenvolvimento da sua prática. Também serve como um espaço de reflexão e consolidação do processo de aprendizado de ser professor. Ao apropriar-se de novos conhecimentos, que são somados aos saberes da formação inicial, o professor sente-se mais seguro para enfrentar as exigências da prática docente.

O meu baque foi no momento de ser professora de Geografia (eu já era professora dos anos iniciais). Aí eu senti! Quando eu comecei o meu estágio na 6ª série que eu sai de lá de cabelo em pé porque eu tive que reaprender. Eu cheguei esperando que eles tivessem uma postura muito mais madura. Eu achei que eu não tivesse que explicar as coisas que eu ensino para os meus pequenos, que não tem problema, de ter que dizer “pessoal essa folha tem que colar no caderno”, não! Eu imaginava e depois eu vi que não, que eles são um pouco maiores, mas tem que dar um atendimento especial também. Depois que eu entendi isso, eu aprendi a trabalhar com eles. Então passei a gostar também. Eu tenho uma característica, que não sei se é boa ou é ruim, mas eu passo muita segurança. Há pouco tempo eu comecei a trabalhar com alunos dos anos finais do ensino fundamental. Na minha primeira aula numa turma de 8ª série, eu recebi convite de casamento, assim, e eu não sabia como que eu ia reagir, como aquilo. Fiquei a aula inteira ouvindo piadas sobre como eu era “bonita” (para eles eu era uma novidade) e assim tremendo por dentro. Mas quem olhava achava que era a pessoa mais calma, mais segura. Consegui dar minha aula sem que eles percebessem nada. Mas é muito legal ser professor de Geografia, e a gente aprende a cada dia, cada experiência, cada acontecimento (D2).

Esse depoimento revela alguns acontecimentos que marcaram o início da vida profissional dessa docente. Apesar da experiência que tinha nos anos iniciais, sentiu-se insegura ao trabalhar com alunos de turmas dos anos finais do ensino fundamental e do ensino

médio. Contudo, nessa nova realidade, a docente, “mesmo tremendo por dentro”, conseguiu dar aula sem demonstrar insegurança.

Diante de uma situação desafiadora que se apresenta para um professor iniciante, a insegurança é uma reação natural. Apesar de todas as dificuldades enfrentadas, o professor tenta de todas as formas realizar um bom trabalho em sala de aula. A satisfação de ter escolhido a profissão, aliada à vontade de educar as crianças e jovens é motivação para que o professor assumir esta função com compromisso e vontade de acertar.

A vontade de acertar, de ser reconhecido, aliada ao compromisso com os alunos os levam a resistir às dificuldades, tentar tudo, porque desistir para o professor iniciante é mais do que abandonar uma profissão, mais do que perder um emprego, é também sucumbir às angústias e às dificuldades encontradas, abdicar-se de seus projetos e ter que se confrontar com a impotência, e isto não acontece sem um alto custo emocional, pois é a própria identidade profissional que está em jogo (FREITAS, 2000, p. 91).

Aos acadêmicos foi solicitado que relatassem suas experiências nos estágios, como se sentiam atuando em uma sala de aula como professores de Geografia. Vejamos.

Como docente eu sempre me dediquei ao máximo, sempre me dediquei aquilo que eu pude. Sabe?. Não teve a mais nem a menos, foi o que eu pude fazer tá? Como a minha visão de ser professor é dedicação, basicamente dedicação, envolvimento no trabalho e envolvimento com as pessoas que estão lá sendo educadas, os educandos, né. Porque não dá para fingir que eles são tipo cachorrinhos, que a gente treina, né... que daí dá para treinar sempre da mesma maneira. Cada turma tem seu jeito e eu e a minha ex-orientadora sabe que eu peguei uma turma superapática. Uns aí pegaram turmas extremamente de nível de conversa muito alto, e eu peguei uma turma apática, que até deveria ser estudada. Sabe, porque eles não tinham envolvimento no conteúdo, sabe. Nenhum tipo de envolvimento, e isso acabou me decepcionando um pouco (A1).

Percebemos na fala do acadêmico sua insatisfação com o desempenho da sua turma no estágio, caracterizada pelo pouco interesse e envolvimento com as atividades propostas. Sua insatisfação e decepção com as características de sua turma de estágio são maiores em razão de que durante esta fase da formação o acadêmico faz planos e idealiza determinado perfil para a turma do estágio. Essa realidade revela a dificuldade que o estagiário e/ou professor iniciante tem de superar uma concepção idealizada de aluno, definido *a priori* e distinto, portanto, do aluno do dia a dia, do aluno real.

Eu gostei da experiência, to gostando porque ainda estou no outro estágio, e aí o pessoal que também tá fazendo no médio, acho que está se deparando com a mesma situação que eu. Assim, é diferente do fundamental. Tu vê que a galera do ensino médio, os alunos do ensino médio, eles estão mais atentos. Porque eu fiz numa 6ª série, então eles são pequenos, são crianças ainda, embora alguns já são adolescentes, mas eles ainda estão numa fase transitória. E lá no ensino médio não, eles já são adolescentes de fato. Eu peguei uma turma no fundamental, bem conversadeira, e tu nota assim que parece que no ensino fundamental eles se envolvem um pouco mais do que no ensino médio, só que eles não têm tanta atitude quanto o aluno de ensino médio. Então parece que as conversas não são aquilo que tu está esperando, assim aquela discussão (A2).

Destaca-se nessa fala, a dificuldade sentida pelo acadêmico ao trabalhar turmas de ensino fundamental e médio. É evidente essa percepção, pois há diferenças de faixa etária e, conseqüentemente, de perfil de turma, o que interfere no desenvolvimento das aulas. Os alunos do ensino fundamental geralmente são mais agitados, mas participam mais em aula, expõem suas ideias sem medo de errar. Por sua vez, no ensino médio, os jovens se sentem mais retraídos, pois temem ser criticados pelos colegas ou pelo professor, o que impede, às vezes, que se possa discutir/debater algum conteúdo em aula. Essas questões são difíceis de ser trabalhadas durante a realização do estágio, em razão do pouco tempo que o estagiário tem para estabelecer uma relação de confiança com os alunos a fim de que possam se sentir mais à vontade em aula.

A minha primeira experiência foi com a 5ª série e, na verdade, eu até me decepcionei um pouco, até pensei em desistir, por causa que eu não esperava, eu não imaginava, que a dependência dos alunos perante a professora era daquele tamanho. Daí então, coisinhas do tipo assim, “professora dá pra pular uma linha, tem que copiar, tem que copiar a data e coisas assim”, isso até me deixou um pouco irritada e levou um bom tempo para eu começar a entender que, na verdade, não era um problema da turma em que eu tava, mas em função da série, da 5ª série, que eles estavam vindo de um [...] enfim era uma transformação para eles. O professor tem que entender essa parte. No final eu até consegui me dar bem com eles, mas mesmo assim agora no ensino médio eu acho que eu já me identifiquei um pouco mais (A3).

A fala do acadêmico revela que sua experiência à frente de um grupo, com necessidades específicas desafiaram-no a encontrar caminhos para desenvolver seu trabalho.

A falta de experiência atrelada à situação de estar com uma turma apenas por um determinado tempo, impõe o desafio de dar conta de atender à diversidade que se encontra numa sala de aula.

A identificação do professor e/ou estagiário com a profissão docente deve ser buscada desde o momento em que o acadêmico entra num curso de licenciatura. É uma profissão que envolve o trabalho com crianças e adolescentes. De acordo com Tardif (2002), a docência é uma prática profissional que envolve o trabalho com outras pessoas (alunos, colegas, pais), numa tarefa de ensinar num espaço específico que é a sala de aula e a escola.

Eu acho que é difícil, mesmo tempo é fácil, falar sobre isso, mas a gente só se depara com muitas coisas na prática e eu acho que o que o Igor fala a gente se dedica ao máximo no estágio, até mais do que pode. Às vezes né. É uma dedicação extrema assim, eu acho, ao menos eu me preparo muito. E o que eu mais sinto é meu estágio de ensino fundamental não fui muito feliz, talvez com as criança são assim, as atividades de interação é um pouco complicada e eles não querem conversar, eles não querem interagir contigo. Eles querem viver no mundo deles, eles querem viver aquela euforia do momento, e aí a interação se torna um pouco difícil. E eles levam tudo pra o lado da brincadeira, às vezes o conteúdo que tu trabalha... eles levam para o lado da brincadeira. Então eu acho que, sei lá, não foi muito legal. Em compensação, com o ensino médio eu estou adorando o ensino médio, eu me identifico muito com eles assim, gosto de trabalhar com eles. A dificuldade de conteúdos, de preparar aula de ter domínio assim, não é tão difícil, porque eu já tinha trabalhado isso, então consigo, tenho um pouco mais de conhecimento, mas também ela aparece né, principalmente porque é como o pessoal falava, né, eles questionam mais, eles interagem mais com a gente (A4).

A minha experiência também com 6ª série não foi muito agradável, né. Até eu acho que foi por causa da idade, eles são muito imaturos, e o maior problema era a indisciplina. Falava, falava às vezes estava a turma dispersa, ficavam se chamando de apelidos dentro da sala, esse acho que foi o maior problema. Mas assim nenhum caso que não foi contornado dentro da sala de aula, né. Todos os momentos eu procurei contornar né, para não perder autoridade ali, né, porque se levar para fora já diminui tua autoridade. E ensino médio assim, o que é que eu vou dizer. Eu acho que eu me identifiquei mais, só que assim eles te perguntam bastante, tem que estar muito preparado, até coisas assim meio fora do conteúdo, que, quando tu menos espera eles saem com uma pergunta que não tem nada a ver né. Mas assim dentro da geografia, bastante coisa da atualidade, por exemplo se eles escutam uma reportagem, alguma coisa, no outro dia eles te perguntam né (A5).

Observamos nesses dois depoimentos a identificação dos acadêmicos com o estágio no ensino médio, opinião já manifestada por outros acadêmicos. Contudo, é preciso deixar claro

que um curso de licenciatura habilita para trabalhar no ensino fundamental e médio. A articulação da formação com a atuação profissional é essencial a todo processo de formação e, necessariamente, deve ocorrer num processo dialético entre a universidade que forma os profissionais e as instituições de ensino onde é desenvolvida a prática. De acordo com Marques:

O enfrentamento permanente com as situações vividas e desafios postos no contexto da atuação profissional e o contato sistemático com os grupos sociais e instituições nele presentes devem incorporar-se, de forma orgânica, ao processo formativo tanto quanto a reflexão crítica, a busca de mais consistente embasamento teórico e a reconstrução sempre retomada dos mecanismos formais da formação, sob a égide de visão política em permanente discussão entre educadores, educandos, profissionais e usuários dos serviços, ativos na definição da qualidade deles (2000b, p. 55).

Para esta acadêmica que fez estágio com uma turma de alunas de magistério, o problema enfrentado é a falta de debate e questionamento sobre o que exposto em aula. Ela acredita que seja falta de conhecimento o fator que limita a interação em aula. De acordo com a acadêmica: “eu estou puxando bastante elas para esse lado de elas debaterem”.

No ensino médio eu estou gostando também, só que a minha turma do fundamental, participava mais nas aulas. A minha turma do médio as meninas (é uma turma de magistério e só tem meninas) não tem muito o costume de debater, elas são mais tímidas, elas são mais acomodadas. Eu não sei se é pelo fato de não ter um suporte, uma bagagem, elas não questionam muito. As vezes tu pergunta alguma coisa, elas ficam tímidas, não falam. Então assim, eu estou puxando bastante elas para esse lado de elas debaterem (A6).

A expectativa dos professores iniciantes diante da realidade da sala de aula, como fica evidente, nem sempre é efetivada na sala de aula. Existe uma distância entre o que é planejado e o que é efetivamente executado em sala de aula, pois nem sempre o professor consegue envolver todos os alunos na atividade proposta. A luta pela superação das dificuldades sentidas no estágio/início da profissão é uma realidade presente na fala de todos os acadêmicos, que se veem diante de dois dilemas: o domínio do conteúdo da matéria ensinada e a necessidade de manter a autoridade diante da turma.

No ensino fundamental, eu acredito que, de maneira geral, eu me dei bem, eu gostei muito das crianças e estou gostando também do ensino médio. Então, seria mais ou menos assim. Claro que existe diferença entre as crianças e os adolescente, cada um tem seu mundo, sua maneira de pensar, sua maneira de agir, de interagir nas aulas. Mas assim, com jeitinho, com dedicação, a gente procurando conhecer as crianças ou os adolescentes, a gente consegue se infiltrar no mundo deles e trazer eles para dentro da sala de aula realmente, porque muitas vezes eles estão ali, mas estão viajando. Trazer para dentro Geografia no caso, que é a nossa disciplina. Acredito, assim, que com amor e gostando daquilo que você faz é meio caminho andado. O resto, é só se dedicar e acredito que seja isso (A7).

Eu nunca tinha dado aula. Entrei na sala de aula pela primeira vez no ensino fundamental, numa sexta série, foi muito difícil, tive vontade de desistir na primeira aula. Uma turma terrível, uma bagunça total. Eu gritava lá na frente e não adiantava. Tinha uma aluna que dizia que odiava Geografia, não copiava nada, ela só se interessava por esportes. Para ela a educação física era a melhor matéria. Já no ensino médio foi bem diferente, eu consigo dar aula. Mas estou gostando do ensino médio e a faculdade nos dá apenas uma base, a sala de aula é muito, diferente. Diferente, porque tem situações que temos que resolver na hora. Como sou um pouco mais velha, as vezes não entendo os adolescentes. Tenho me esforçado, preparado dinâmicas de aula que possam chamar a atenção deles. Às vezes tem situações que a gente se sente diferente (A8).

O estágio representa a iniciação profissional para a maioria dos acadêmicos, com exceção de dois que já atuam em sala de aula como professores de Geografia. Representa a passagem do papel de estudante para o de professor, que exige determinado comportamento, diferente daquele até então assumido em uma sala de aula. “Na sala de aula eu me transformo, acabo sendo diferente de mim, para não deixar a aula desandar. Assumo um papel que, na verdade, eu não estou acostumada, tenho que ser rígida, exigir organização e disciplina. Me sinto tão diferente de quando eu estava na graduação, na sala com meus colegas. Agora me coloco do outro lado, sou professora e não aluna” (A3).

O estágio é o momento em que o aluno estabelece a correlação entre a teoria e a prática e envolve a realização de atividades complexas, que demandam conhecimentos advindos da formação inicial, com a função de preparar para o exercício da profissão professor. O objetivo principal do estágio deve ser o de promover modificações nos saberes e nas atitudes constituídas pelos acadêmicos ao longo da sua formação, como forma de conscientizar o futuro professor acerca da relevância social da construção do saber geográfico,

De acordo com Reichwald Júnior, Schäffer e Kaercher, para se atingir esse objetivo é necessário

o desenvolvimento de capacidades que permitam a cada aluno perceber a sociedade em que vive como construção humana e a si mesmo como sujeito deste processo. Tais capacidades encontram no ensino de Geografia condições específicas de realização, pois trata-se de disciplina ligada tanto à formação técnica quanto à formação humanística do aluno (1998, p. 160).

Muitas vezes os alunos se sentem inseguros durante o estágio, percebem um antagonismo entre os referenciais recebidos na formação e a realidade da sala de aula. Todavia, é preciso entender que este é período de enfrentamentos, que exige muita reflexão sobre o próprio trabalho e sobre os conhecimentos construídos durante a graduação. A teoria, que muitas vezes é criticada, é fonte de busca e apropriação de saberes que podem dar o suporte necessário na realização do estágio. A teoria e a prática não podem ser tratadas de forma isolada, porque são indissociáveis e fundamentais para que o estágio não se transforme numa prática instrumental. De acordo com Pimenta e Lima:

O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmo como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí, é fundamental o permanente exercício da crítica às condições materiais nas quais o ensino ocorre (2004, p. 49).

Nas reflexões dos futuros professores relatam-se experiências no contexto dos estágios e revelam as angústias de quem está se inserindo no campo profissional. São desafios que precisam se transformar em reflexões críticas sobre a realidade que estão vivenciando para, então, constituir em aprendizagem por ocasião do exercício profissional.

3.4 Autonomia e prática docente

Para compreender como os docentes e os acadêmicos veem a autonomia docente e o que pensam sobre o desenvolvimento da autonomia no trabalho que exercem, foi-lhes proposto que falassem sobre o tema. Iniciamos com a fala de alguns acadêmicos.

Durante o meu estágio no ensino fundamental eu tive mais autonomia de trabalho do que no ensino médio. No estágio do ensino fundamental a professora titular nunca interferiu nos meus planejamentos. Disse que eu podia ficar bem à vontade na organização das aulas. Já no ensino médio, a professora disse que eu tinha que seguir todo o conteúdo que foi planejado

para o período do estágio, pois havia muita cobrança dos alunos caso não fosse dado algum conteúdo. Me sentia mais vigiada. (A1)

É complicado falar de autonomia quando a gente é estagiário. Parece que estão sempre nos vigiando.... supervisor, professor titular, coordenação da escola. Mas acho que a autonomia é algo indispensável para um professor, pois ele a todo momento tem que tomar decisões sobre planejamento, sobre a aula, sobre a escolha do livro didático. (A2)

Os depoimentos transcritos evidenciam uma situação enfrentada pelos estagiários, que é a de ter apenas uma autonomia relativa no desenvolvimento do estágio. “É complicado falar de autonomia quando a gente é estagiário. Parece que estão sempre nos vigiando”. Esse é o sentimento revelado por todos os acadêmicos.

De fato, alguns professores titulares fazem certas imposições na condução dos conteúdos e até quanto a questões metodológicas, exigências que contribuem para que os acadêmicos se sintam vigiados e tenham de seguir um planejamento preestabelecido. Os acadêmicos deixam claro que a autonomia é uma condição indispensável no desenvolvimento da docência, sendo fundamental para o professor poder exercer uma prática dita autônoma. Gadotti (2004) destaca que o desenvolvimento autônomo não pode ser uma característica somente da escola e dos professores, mas, sim, da sociedade como um todo, num processo de desalienação.

Sabe, quando eu me sentia com liberdade e autonomia, quando eu fechava a porta da sala de aula e começava minha aula, eu podia tomar minhas decisões. Fora isso, eu tinha que seguir o que a professora titular tinha planejado para aquele ano. Ela era legal, não cobrava tanto, mas tinha um planejamento e pediu para eu não me desviar muito dele. Mas eu fiquei à vontade na escola para escolher as metodologias para trabalhar em aula. (A3)

Na fala desse acadêmico podemos perceber que dentro da sala de aula ele conseguia se sentir livre e com autonomia para desenvolver suas atividades, apesar de ressaltar que deveria seguir, ou pelo menos não se distanciar, do planejamento da professora titular.

O sujeito autônomo é aquele que se percebe no mundo e que se torna sujeito da sua história, sendo capaz de tomar decisões sobre seu planejamento, sobre a condução da aula, sobre a opção teórico-metodológica da ciência geográfica. Para Contrera (2002, p. 192), autonomia é concebida como “equilíbrio entre a independência de juízo e a responsabilidade

social. Capacidade para resolver criativamente as situações, dilemas e para a realização prática das pretensões educativas”.

Eu acredito que o professor deve ser um sujeito autônomo para poder desenvolver a autonomia nos alunos. Acho que construímos a autonomia no decorrer da nossa profissão quando conseguimos construir uma prática que nos permite andar sozinho, sem depender de alguém. (A4)

É complicado falar de autonomia. Mas como meu colega falou antes, o professor precisa desenvolver a autonomia para tomar as decisões certas na hora certa. Quando vamos fazer um planejamento, temos que decidir sobre o que planejar, para que planejar e para quem planejar. Isso demanda ter autonomia para decidir. (A5)

“Acho que construímos a autonomia no decorrer da nossa profissão quando conseguimos construir uma prática que nos permite andar sozinho”. “Quando vamos planejamento, temos que decidir sobre o que planejar e para que planejar [...] Isso demanda autonomia”. Esses relatos revelam a importância da conquista da autonomia para o desenvolvimento profissional do professor e para que possa ter discernimento na escolha dos fundamentos teóricos e metodológicos da disciplina que ensina.

Na condução do trabalho docente, um entendimento de autonomia implica responsabilidade do professor na condução do conhecimento que está sendo construído dentro da sala de aula. Contreras deixa claro que existe uma relação entre a autonomia docente, a sociedade e o contexto de trabalho em que os professores estão inseridos.

Não é possível falar de autonomia de professores sem fazer referência ao contexto trabalhista, institucional e social em que os professores realizam seu trabalho. Seu desenvolvimento não é apenas uma questão de vontade e livre pensamento por parte dos docentes. As condições reais de desenvolvimento de sua tarefa, bem como o clima ideológico que a envolve. São fatores fundamentais que a apóiam ou a entorpecem (2002, p. 227).

O depoimento a seguir evidencia mais uma vez a importância da autonomia do professor no desenvolvimento de suas atividades diárias. O acadêmico evidencia que se sente preparado para assumir as responsabilidades e tomar decisões em razão de ter autonomia profissional.

Eu atuo como professora mesmo não tendo terminado o curso e sei o quanto é importante ter autonomia no dia a dia da escola. Não sou uma “Maria vai

com os outros”. Mesmo começando nesta escola, eu já me sinto preparada para assumir minhas responsabilidades. Isso eu consigo porque eu tenho autonomia, sei tomar decisão. Não é muito fácil na prática, é mais fácil falar aqui. (A6).

É possível constatar pela fala dos acadêmicos que eles não têm vivenciado, pelo menos nos estágios, a autonomia que entendem que um professor deva ter no seu trabalho. Eles mencionam dificuldades para desenvolver suas atividades com autonomia porque estão atuando como professores/estagiários com a turma de um outro professor. Esses depoimentos tornam possível a compreensão de que a experiência dos estágios não permite o desenvolvimento de práticas totalmente autônomas; a própria maneira como são organizados os planejamentos acaba limitando a autonomia do estagiário. No entanto, deixam clara, a importância da autonomia para a docência, pois sabem que ser professor exige a construção de práticas autônomas.

Prosseguimos com os depoimentos dos docentes desta pesquisa:

Eu considero que a autonomia é fundamental no nosso dia a dia, mas trabalhamos num espaço coletivo, onde temos diferentes pessoas em torno de uma proposta de trabalho. Exercer nossa autonomia não significa que devemos fazer o que vem à cabeça. Temos que exercer a nossa autonomia dentro de uma perspectiva de trabalho coletivo. Tem professor que diz um sujeito autônomo, fez concurso e faz o que bem entende. (D1)

O docente destaca a importância da autonomia no desenvolvimento profissional docente, mas ressalva que é um trabalho que acontece num espaço coletivo e está condicionado às intervenções de um contexto maior, que envolve a escola e a sociedade como um todo.

Fiorentini (2004) ressalta a importância de os professores trabalharem no coletivo, em equipe, de forma colaborativa, na promoção do seu desenvolvimento e, conseqüentemente, dos seus alunos. O trabalho coletivo contribui para minimizar o isolamento que se faz presente no cotidiano escolar, proporciona maior autonomia e aproxima os professores. Acreditamos que a promoção do trabalho coletivo na escola seja um dos caminhos para se chegar à autonomia docente e ao comprometimento com o contexto em que os docentes desenvolvem sua prática.

A autonomia está relacionada ao bom senso, como disse minha colega. Temos que ter autonomia para exercer nossa profissão, mas tem colegas que usam deste artifício para falar o que bem entendem e na hora que querem, trabalhar de qualquer forma. Na escola temos uma proposta pedagógica que acreditamos, foi construída no coletivo, ela precisa ser respeitada. Temos uma direção, que foi eleita, enfim, o professor não pode dizer que em nome da sua autonomia pode fazer qualquer coisa. (D2)

Mais uma vez, constatamos nesse depoimento a ressalva de que se tenha claro que o exercício da autonomia docente precisa estar embasado num trabalho coletivo e numa proposta pedagógica, pois “o professor não pode dizer que em nome da sua autonomia pode fazer qualquer coisa”. Não podemos confundir autonomia com a concepção de que ser autônomo não significa não ter normas e regras a serem seguidas ou determinada organização, mas, sim, ter consciência crítica sobre o que está sendo desenvolvido ou planejado para efetivar as práticas na escola.

Eu acho que autonomia vamos conquistando aos poucos. Com o passar dos anos de serviço vamos ficando mais seguros e com mais autonomia. A escola onde trabalho tem que colaborar para isso. Eu já trabalhei numa escola que era complicado exercer a dita autonomia. Tudo tinha que prestar conta, até as provas que eu dava para os alunos eu tinha que mostrar para a coordenação. Me sentia vigiado. Me sentia bem na sala de aula com os alunos. (D3)

O entendimento de autonomia que o docente manifesta leva ao entendimento de que tal condição é uma conquista que acontece com o amadurecimento profissional, sendo resultado de um conhecimento qualificado dos conteúdos, das formas de ensiná-los e do sentido pedagógico desses. O exercício efetivo da autonomia profissional e a construção de mecanismos efetivos de participação coletiva contribuem para a superação da racionalidade técnico-instrumental na educação.

Como professores, temos que ter autonomia para poder criar estratégias pedagógicas que possam contribuir para que nossos alunos se transformem em sujeitos críticos, capazes de ter opinião própria, e não ser umas marionetes. Quando preparamos as aulas, temos que pensar como podemos fazer nosso aluno pensar. Apesar que parece adolescente não gosta de pensar.... É uma dificuldade fazer eles falar em aula, sobre o conteúdo que estamos trabalhando, porque sobre outras coisas que aconteceram no final de semana eles adoram. (D4).

Na minha escola eu me sinto com autonomia para trabalhar, para fazer meus planejamentos, quando eu fui escolher o livro didático para adotar, quando eu proponho algumas atividades fora da sala para os alunos. Mas isso foi conquistado com o tempo na escola. Hoje todos me conhecem, conhecem como eu trabalho, acho que confiam em mim. Não é algo muito fácil ser uma pessoa autônoma, pois temos que assumir a responsabilidades dos nossos atos. (D5)

As narrativas dos docentes evidenciam a compreensão que possuem sobre autonomia docente. Consideram que a autonomia tem uma dimensão importante para a docência, pois interfere na apropriação dos saberes que são fundamentais para o desenvolvimento da prática. A autonomia exige que o professor assuma responsabilidade por sua ação docente na conquista do espaço cuja efetivação está relacionada não somente a um atributo pessoal, mas à construção de relações coletivas, tendo relação direta com o contexto de trabalho. De acordo com Gauche (2001, p. 201), a autonomia “só tem sentido se estiver organicamente situada na autonomia do coletivo dos indivíduos. Não há como conceber autonomia de um indivíduo isolado”.

Percebemos pela fala dos professores que eles compreendem a autonomia como uma condição importante, que tem ligação direta com as decisões que têm de ser tomadas sobre qual a melhor forma de decidir sobre a prática, seja sobre metodologias a adotar, seja sobre livro didático a escolher, à estratégia a usar em sala de aula. Não houve manifestação sobre a importância da autonomia para o professor como uma categoria profissional.

Acreditamos que as reflexões sobre autonomia devem estar articuladas aos processos de formação docente para que haja uma conscientização de que é um atributo fundamental para a construção do significado social da profissão e a identidade profissional dos professores. De acordo com Contreras (2002), a condição para o exercício desta autonomia tem relação com o processo de entendimento deste conceito em nossa sociedade, o qual será determinante para definição do papel da educação e do professor.

3.5 A pesquisa na prática docente

No currículo do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade de Passo Fundo existem três disciplinas que tratam especificamente da pesquisa: Metodologia da Pesquisa em Geografia, no VI semestre, que tem por objetivo iniciar a organização do projeto de pesquisa que resultará no TCC no final do curso; Seminário de Pesquisa no VII semestre, que organiza

a fundamentação teórica do projeto iniciado no semestre passado; Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no VIII semestre, que compreende uma pesquisa resultante das observações do contexto escolar e do desempenho da prática pedagógica.

Durante o desenvolvimento dessas disciplinas e das demais do curso, há uma preocupação em desenvolver nos alunos a prática da pesquisa com atividades que estimulem os alunos a vivenciar a pesquisa. É preciso esclarecer que essa não é uma tarefa fácil, pois a maioria dos alunos considera que existe “muita cobrança” por parte dos professores com leituras, relatórios e atividades de campo. Eles alegam ter pouco tempo para realizarem essas tarefas, pois trabalham o dia todo e estudam à noite.

Os professores do curso⁴³ também desenvolvem pesquisas na área da Geografia e estimulam os alunos a participarem como bolsistas voluntários, pois não existe nenhum projeto no curso que tenha incentivo financeiro nem horas destinadas a pesquisa⁴⁴. Contudo, são poucos os alunos que conseguem se envolver com os projetos, pois esta tarefa demanda tempo disponível. No ano de 2009 em meu projeto de pesquisa tinha três alunos bolsistas voluntários, que, em razão de questões profissionais, não conseguiram cumprir com todas as etapas da pesquisa.

Dos oito acadêmicos que fizeram parte deste estudo, três foram bolsistas durante o curso, tempo no qual participaram de encontros e congressos para publicar suas pesquisas. Sempre que possível, os alunos do curso participavam dos encontros promovidos pela AGB/POA e demais eventos ligados à área da Geografia.

Os depoimentos dos acadêmicos que foram bolsistas durante o curso evidenciam a importância deste aprendizado para sua formação:

Foi muito importante para minha formação ter sido bolsista. Na época eu não trabalhava, tinha todo tempo para fazer leituras e me dedicar a pesquisa. Fui para vários eventos com os trabalhos desenvolvidos como bolsista. Seria importante que todos os alunos pudessem ser bolsista. (A2)

A experiência como bolsista está me ajudando na organização do meu TCC. Tenho mais facilidade na organização do trabalho, na seleção dos referenciais e como fazer para escrever o texto. (A4)

Na época que eu fui bolsista voluntário aproveitei para aprender mais sobre metodologia de pesquisa. Eu entrei na graduação sem saber muita “coisa”, fiz ensino médio noturno, tive pouca base e poucas leituras. A minha orientadora da pesquisa me cobrava bastante e eu tinha que dar conta. (A6)

⁴³ Eu e mais duas colegas do curso fazemos parte do quadro de pesquisadores da Universidade de Passo Fundo.

⁴⁴ De acordo com os critérios da instituição, os professores do curso não possuem pontuação suficiente para receber horas destinadas à pesquisa.

Os depoimentos evidenciam que a experiência como bolsista foi um incentivo para que os alunos desenvolvessem uma relação ativa com a pesquisa, resultando em aprendizagens significativas para a sua formação. Mesmo diante da falta de estímulo institucional e apoio financeiro, da falta de tempo e das carências, que são uma realidade nos cursos de licenciatura das instituições não públicas, o curso de Geografia da UPF sempre procurou estimular os alunos a estarem envolvidos com pesquisa e com eventos que estimulem esta prática. Para Demo (2000, p. 127), “a alma da vida acadêmica é constituída pela pesquisa, como princípio científico e educativo, ou seja, como estratégia de geração de conhecimento”.

Outra atividade desenvolvida anualmente no curso que procura estimular a pesquisa é a semana acadêmica, por possibilitar espaços para discussões acadêmicas sobre a Geografia e a docência. Cada ano é definido um tema para a semana e são organizados painéis temáticos para essas discussões; também os alunos podem apresentar trabalhos de forma oral ou exposição de pôster. No ano de 2009 foi realizada a X Semana Acadêmica de Geografia com o tema “Ressignificando a prática de Geografia”. Neste ano, juntamente com a semana acadêmica, foi organizado o “I Seminário de Práticas Pedagógicas em Geografia”, evento que possibilitou aos professores de Geografia do município de Passo Fundo⁴⁵ socializar práticas realizadas em sala de aula.

Envolver os alunos em atividades de pesquisa contribui para que a aprendizagem deixe de ser vista como memorização e passe a ser considerada um processo de construção. Neste sentido Cunha acrescenta:

É fundamental que se tenha coragem de alterar consistentemente a lógica do currículo e do ensino dos cursos de formação de professores para que começando neste ciclo, o aluno possa vivenciar a experiência de ensino como processo, fazendo a relação ensino e pesquisa, entender de forma dinâmica o contexto histórico onde esse processo é produzido e, dessa forma ser um agente de mudanças das práticas escolares e acadêmica. Se é tarde vivenciar esta concepção só no terceiro grau, mais trágico, porém, é não fazê-lo e continuar a prática reprodutivista, mesmo que dando suporte a um discurso crítico (2004, p. 125).

⁴⁵ O curso de Geografia da UPF, por meio de um projeto de extensão, oferece espaços de formação continuada, em parceria com a Secretaria de Educação do Município, aos professores de Geografia da rede municipal.

Maciel relata em seu artigo *A formação do professor pela pesquisa: ações e reflexões* (2004) uma atividade com projetos de iniciação à pesquisa pedagógica desenvolvida com alunos da graduação na disciplina de Metodologia e Prática de Ensino Médio. O objetivo era construir com os alunos(as) propostas de investigação da prática pedagógica, tendo a pesquisa como um elemento central de reflexão e problematização para a construção de uma proposta de trabalho. Apesar de os alunos, inicialmente, encontrarem algumas dificuldades, o projeto foi fundamental para dar sustentação e significado à pesquisa na formação desses alunos. Segundo esta professora, “a pesquisa desenvolvida durante a formação dará, com certeza, subsídios para o desenvolvimento de outros projetos dessa natureza quando estiverem atuando como professores” (Maciel, 2004, p. 108).

É possível constatar pelos depoimentos dos acadêmicos o que eles pensam sobre a pesquisa na prática docente e a importância da pesquisa na sua formação:

Durante o curso os professores sempre estimularam a pesquisa, mas eu senti mesmo foi quando chegou no semestre do TCC⁴⁶. Foi uma oportunidade de colocar em prática muita coisa que eu tinha trabalhado durante o curso. Percebi a importância de ter leituras e autonomia de escrita. Não está sendo muito fácil, mas estou quase acabando. (A1)

Gostaria de ter mais tempo para ler. Fazer pesquisa exige leitura, exige procurar várias fontes de consulta e para isso temos que ter mais tempo. Faço o que posso. No estágio procurei trabalhar com pesquisa, sei que não foi um trabalho muito elaborado, mas fiz o que pude. (A2)

A despeito das declarações dos acadêmicos, percebemos que eles têm clareza sobre a importância da pesquisa para formação, que compreendem como pré-requisito fundamental na formação docente e como prática nas aulas de Geografia.

A atividade de ensino com base na pesquisa fundamenta-se na pretensão de levar o aluno a deixar de ser um mero receptor de conhecimento. É preciso tomar consciência de que a transmissão de conhecimento não pode ser fator preponderante, que o aluno precisa ser desafiado e o professor deve buscar alternativas didáticas que contribuam para ressignificar os espaços de aprendizagem na escola.

⁴⁶ Trabalho de conclusão de curso que os alunos tem que elaborar no último semestre. Os temas devem ser relacionados ao ensino da Geografia, à docência, ao contexto da escola, etc.

Eu acredito que a pesquisa é uma forma que temos para explorar os conteúdos da Geografia. Em uma disciplina do curso foi proposto a pesquisa de dados da escola que eu fiz estágio. Sabe que foi uma forma bem legal de conhecer a escola, me aproximar dos alunos e professores. Nas minhas turmas de estágio eu não trabalhei com pesquisa apesar de achar que é importante. (A3)

Apesar de o acadêmico considerar importante a pesquisa no ensino da Geografia, não utilizou esta metodologia em suas aulas no estágio. Ele não esclarece o motivo de não a ter utilizado, mas tem clareza do papel da pesquisa no ensino. A pesquisa é um fator que pode contribuir para diferenciar as aulas, possibilitando ampliar o conhecimento para a vida e para autonomia intelectual (DEMO, 2004).

Temos que valorizar a pesquisa na nossa prática, pois temos que trabalhar a geografia diferente da forma como muitos professores trabalham. Tem muita gente que diz que é “um saco” estudar Geografia, tem muita coisa para “decorar”. Temos que mudar isso, e a pesquisa pode ser uma saída. (A4)

A construção do saber geográfico, em muitas situações, continua centrada no discurso oral de aulas expositivas ou em leituras de textos do livro didático. Para rever essa realidade é preciso pensar a aprendizagem segundo uma nova concepção, na qual os conteúdos da Geografia escolar sirvam para reflexão/ação sobre o espaço geográfico. Para isso, a pesquisa é sem dúvida a possibilidade que permite avançar na construção do conhecimento e compreensão do mundo. De acordo com Freire:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo, buscando, recuperando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervindo, educo e me educo (2004, p.32).

Podemos notar nesse depoimento a seguir que o docente, mais uma vez destaca a dificuldade de trabalhar com seus alunos em razão de questões disciplinares, o que foi muito recorrente entre os acadêmicos e docentes participantes da pesquisa.

O tempo de estágio é muito curto para fazer tudo o que planejamos. Como eu tinha uma turma meio complicada – agitada – não consegui pôr em prática o que eu tinha planejado. Pensei em fazer uma saída de campo, mas a titular não me aconselhou, acabei ouvindo ela e não fiz. Fico imaginando se a turma fosse minha, seria diferente? Sei que normalmente as 5ª série são agitadas, essa minha era bem complicado, tinha 28 alunos. (A5)

Ele atribui às características da turma e aos conselhos da professora titular os motivos de não ter colocado em prática um trabalho de campo. Podemos depreender dessa fala que o acadêmico condicionou a seleção das metodologias de trabalho à opinião/sugestão da professora titular, perdendo a oportunidade de propor uma forma diferente de trabalhar e, quem sabe, reverter a realidade da turma.

Durante a fase inicial da docência (principalmente no estágio), são comuns os sentimentos de insegurança e a sensação de despreparo para o exercício profissional, que limitam fazer algumas opções metodológicas. Por conhecer pouco a turma e não ter apoio da professora titular, o acadêmico optou por não trabalhar com atividades de campo ou que necessitassem envolver os alunos fora da sala de aula.

Essas são dificuldades que precisam ser vencidas, mas para isso o professor precisa estar motivado a mudar e preparado para instigar a curiosidade dos alunos inserindo-os no contexto das aulas. É necessário que o professor esteja aberto ao novo, à aventura de “fazer uma aula diferente”, tenha a preocupação de ir além dos muros da escola, de buscar a valorização do ensino da Geografia, possibilitando que o seu aluno elabore raciocínios geográficos e os relacione com as vivências do seu cotidiano. De acordo com Castrogiovani:

Para que esta mudança ocorra os professores e a instituição da escola, na sua complexidade, devem estar comprometidos com o que chamamos de “fazer sociedade com cidadania”. A escola deve provocar o educando para conhecer e conquistar o seu lugar no mundo em uma teia de justiça social. Parece ser simples, mas não é, no mínimo, desafiador, como toda prática pedagógica (2007, p. 44).

É possível perceber na fala deste acadêmico a seguir a preocupação em trabalhar com a pesquisa no ensino da Geografia, mas também é possível destacar que é atribuída à falta de tempo (um período de aula semanal), a não utilização de determinada metodologia nas aulas. Com base nessa ideia, acreditamos que é preciso ter clareza sobre o processo que contribui para desencadear a aprendizagem e que metodologias podem promover e facilitar a construção do saber.

Eu acredito que, por ter sido bolsista, eu tenho a pesquisa como algo muito próximo de mim. Eu não lembro muito de ter feito pesquisa quando eu estudava na escola. Vou fazer o possível para trabalhar com pesquisa nas minhas aulas de Geografia, quando eu for professor. No estágio eu fiz dois trabalhos de pesquisa com a turma do fundamental, pois eu tinha dois períodos semanais. No ensino médio estou tendo só um período por semana, não dá para fazer quase nada. (A6)

Acho a pesquisa muito importante para o ensino da geografia, mas não trabalhei com pesquisa nos meus estágios. A professora titular me aconselhou a não fazer, pois os alunos têm muita dificuldade para pesquisar. Grande parte deles trabalha ou ajuda os pais em algum trabalho. Ela me disse que não era nem para dar tema de casa. (A7)

Mais uma vez, é possível perceber nessa fala que o acadêmico destaca a importância da pesquisa no ensino da Geografia, mas ressalta que não se utilizou desta metodologia por indicação da professora titular. O estagiário ao repetir/imitar ações da professora titular, reproduz práticas cristalizadas, como a de em razão dos alunos serem “insdisciplinados”, o professor não utilizar determinadas metodologias em aula.

Adotar a pesquisa como uma proposta de trabalho é um desafio. Fazer pesquisa na universidade é bem diferente que fazer pesquisa lá na escola. Aqui temos toda uma estrutura, que nem sempre temos na escola. Sei que é importante, que temos de enfrentar as dificuldades. Eu mais do que nunca sei como a pesquisa é importante para nossa formação. Eu fui bolsista e isso me ajudou muito na minha trajetória acadêmica. (A8)

Os acadêmicos demonstram em suas falas a compreensão da importância da pesquisa para o ensino. Destacam que o professor tem de ser muito persistente e, acreditar, realmente, que é possível fazer pesquisa na educação básica, mesmo diante de tantas dificuldades. Consideram que foi importante ter no processo de formação a pesquisa como um princípio educativo. Foi manifestado por alguns alunos que nem todos os seus professores adotavam esta perspectiva de trabalho nas suas aulas.

A relação que os acadêmicos estabelecem com a pesquisa no seu processo de formação é fundamental para que eles possam desenvolver uma atitude investigativa na sua prática como professores. Nesse sentido, é imperativo que os cursos de formação de professores tenham uma maior preocupação na organização de suas propostas pedagógicas, por meio de um currículo que permita a incorporação do educar pela pesquisa como princípio.

Para os docentes que fizeram parte deste estudo, desenvolver a pesquisa na educação básica é um desafio que eles tentam vencer. Algumas dificuldades são enfrentadas, como objeções dos alunos em razão de a pesquisa não ser uma prática cotidiana nas escolas, falta de acesso a fontes de pesquisa, de material impresso ou acesso a internet.

Eu procuro trabalhar com pesquisa na sala de aula. Não é tarefa fácil. Os alunos querem receber tudo pronto ou apenas trabalhar com o livro didático. Trabalho com pesquisa porque acredito que incentiva o aluno a buscar de respostas. Às vezes, os trabalhos não ficam muito bons, mas eu não desanimo, mando refazer. (D1)

Trabalhar com pesquisa em sala de aula é um desafio, pois precisamos desacomodar, deixar de lado a crença de que a aprendizagem é memorização. Outra coisa que é importante é iniciar os alunos desde cedo na pesquisa. Eu trabalho com alunos desde a 5ª série e procuro fazer pesquisa desde esta série. Tem algumas turmas que já têm o hábito da pesquisa desde os anos iniciais. Isso é muito bom, daí é só dar continuidade. (D2)

O relato desses docentes demonstra a sua convicção sobre a importância da pesquisa no ensino da Geografia. Mesmo diante de algumas dificuldades, eles acreditam que é possível trabalhar com tal metodologia. Pode-se inferir que trabalhar com pesquisa envolve uma complexidade de fatores que podem ser negativos, como falta de interesse dos alunos, dificuldade de aprendizagem, falta de recursos pedagógicos para pesquisa, e pontos positivos, como possibilidade de transformar informação em conhecimento, de desenvolver a autonomia e o espírito crítico, favorecendo a instrumentalização do aluno para trabalhar com a realidade, de relacionar o conteúdo teórico com a prática. O desafio é reconhecer que a pesquisa é um valioso instrumento de educação e de desenvolvimento de competências e habilidades significativas para a vida do aluno.

Como eu trabalho numa escola com bons recursos (biblioteca, acesso à internet), tenho feito projetos que envolvem pesquisa. Inclusive, temos que apresentar na feira do conhecimento da escola todo final de ano projetos que foram desenvolvidos em sala de aula. Eu fui aluno bolsista voluntário. Então a pesquisa fez parte concretamente da minha formação e agora me esforço para fazer parte da minha prática. (D3)

O docente relata que, em razão da boa estrutura física e dos recursos, tem facilidade para trabalhar com a pesquisa com seus alunos. Destaca que foi bolsista voluntário e isso foi um fator que ajudou na sua formação e, conseqüentemente, na sua prática como professor de Geografia.

Eu até tento trabalhar com pesquisa nas minhas aulas, mas não tenho conseguido avançar muito. Trabalho em uma escola onde a grande maioria dos alunos trabalha em turno inverso e/ou não tem recursos para fazer pesquisa em casa. Na escola temos biblioteca, mas não temos acesso à internet nos computadores. Estas questões têm dificultado um pouco meu trabalho. Quando planejo alguma pesquisa, procura fazer nas aulas, levando o material. (D4)

Por sua vez, para este docente a realidade é outra. A carência de material de acesso à pesquisa aliada à situação social dos alunos que estudam e trabalham, é fator que dificulta o trabalho com pesquisa, limitando o professor a propor atividades que possam ser desenvolvidas na sala de aula.

A carência de recursos nas escolas é um problema enfrentado pela maioria das instituições públicas. O descaso com a educação é possível de ser comprovado com a falta de estrutura física e material das escolas, falta de professores e/ou sobrecarga de trabalho. É preciso vencer as dificuldades para tornar significativas as aulas para os alunos, e a ciência geográfica, por tratar diretamente da realidade, abre um grande leque de possibilidades para trabalhá-la em seus temas na escola. Problematicar os temas e trazer recursos diversificados para as aulas pode contribuir para a construção do saber geográfico e proporcionar o desenvolvimento das operações mentais de observação, reflexão e análise do espaço geográfico.

Tenho dificuldade de trabalhar com pesquisa nas minhas aulas. Na escola onde trabalho não tem muitos recursos ou espaços para pesquisa. Acho importante a pesquisa na construção do conhecimento, mas não é fácil diante da carência das escolas e dos alunos. Tem outra coisa, acho que na minha escola, poucos colegas têm o hábito de trabalhar com pesquisa nas suas aulas. Os alunos perguntam por que eu peço este tipo de trabalho. (D5)

Os depoimentos dos docentes evidenciam que, apesar das dificuldades enfrentadas para ter uma prática apoiada no ensino com pesquisa, este é um procedimento didático importante e necessário para a compreensão e o aprofundamento dos conteúdos. É uma

atividade que desafia o professor a ter uma postura diferenciada no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Cunha (2004), é um equívoco pensar que é tarefa fácil transferir a prática da pesquisa para o ensino; pelo contrário, a escola tem sido um espaço onde o conhecimento é produto resultante de rituais prescritivos. Fazer pesquisa na universidade durante a graduação ou pós-graduação é uma realidade muito diferente daquela que encontramos na educação básica ao desenvolver as práticas de sala de aula. O ritual escolar é muito tradicional e para alterar esta realidade são “necessárias pesquisas e experiências acompanhadas para que se vá construindo um conhecimento sistematizado sobre novas alternativas pedagógicas” (p. 125). Romper com esse ciclo requer que os professores se aventurem na construção de metodologias que instrumentalizem os alunos para trabalhar com dados da realidade, para que possam se tornar sujeitos da própria história.

Para André (2006) o papel didático da pesquisa na formação de professores é o de levar os acadêmicos, futuros professores, a assumir um papel ativo no seu processo de formação e, assim, transferir esta prática investigativa para sua prática profissional.

Não é possível desejar que o professor tenha a pesquisa como uma prática se sua formação não priorizou a investigação como um elemento de reflexão e crítica. O papel do professor formador de futuros professores é determinante para o rompimento de práticas de reprodução do conhecimento. Formar um profissional que paute sua prática pela pesquisa exige que sua formação esteja alicerçada em referenciais que o reconheçam como um sujeito capaz de construir seu próprio conhecimento. O professor que tem na sua formação um ensino alicerçado na pesquisa, via de regra, adota uma postura de educar pela pesquisa.

3.6 A formação continuada e a construção de conhecimentos

Com o propósito de promover a formação continuada de professores de Geografia da rede municipal de Passo Fundo e demais interessados, o curso de Geografia da Universidade de Passo Fundo, do qual faço parte como professora, mantém um curso de extensão que oferece este tipo de formação. Denominado “A Geografia no Ensino Fundamental: saberes e práticas para a formação continuada de professores”, o projeto está em andamento desde 2001 e surgiu em razão de demandas manifestadas pelos professores de Geografia em atuação nas escolas de ensino fundamental de Passo Fundo. O curso tem os seguintes objetivos:

Geral: oferecer estudos/atividades de formação continuada a professores de Geografia através da participação de integrantes da rede municipal, visando à qualificação do ensino, bem como de egressos e acadêmicos engajados em atividades complementares visando, também, ao fortalecimento do Curso.

Específicos: - promover uma reflexão sobre a prática pedagógica existente, encaminhando os professores que atuam no ensino fundamental à construção de propostas de superação das situações limitantes em relação ao ensino de Geografia; - instrumentalizar o grupo de professores no sentido da interação entre o fazer e o saber para que a referida qualificação se alicerce numa prática docente resultante do conhecimento da ciência geográfica e dos respectivos pressupostos teórico-metodológicos; - priorizar os estudos geográficos na escala local/regional, destacando a importância do processo de conhecimento e da análise da realidade de vivência; - fortalecer teoricamente os professores para que tenham condições de selecionar temas, metodologias de ensino, elaborar e construir subsídios e materiais necessários a sua prática pedagógica; contribuir para a construção de um referencial teórico-metodológico para o ensino da Geografia nas escolas da rede municipal, amparado em referências bibliográficas a serem pesquisadas e em outros materiais e fontes não convencionais; inserir acadêmicos do curso de Geografia nas discussões teóricas e no acompanhamento das práticas como uma forma de subsidiar sua própria formação acadêmica; - promover a divulgação das ações realizadas a fim de socializar seus resultados e entendê-las como práticas possíveis no cotidiano escolar. (UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO, 2009, p. 87).

A metodologia que orienta a proposta do projeto baseia-se em estudos e atividades que contemplem relações entre experiências individuais e ações coletivas; entre estudos teóricos e aplicações práticas; entre situações e experiências locais/particulares e os princípios gerais da geografia.

As atividades são desenvolvidas em encontros quinzenais, quando o grupo se encontra nas dependências do ICEG. Nas suas respectivas escolas, cada professora procura executar as práticas resultantes das sessões coletivas, elaborando memórias sobre suas práticas, que são novamente trazidas à discussão/avaliação nos encontros, ensejando a reflexão teoria-prática-teoria em situações de ensino-aprendizagem. São realizados estudos de referenciais teóricos sobre fundamentos e tendências da Geografia como ciência e de ensino de Geografia.

Por solicitação da equipe pedagógica da SME/Passo Fundo, as atividades voltaram-se para o acompanhamento da reformulação curricular em Geografia no contexto de reformulação dos campos de estudo. A orientação e o acompanhamento, então, fizeram-se em dois sentidos: a) reflexão, acompanhamento e orientação com a equipe pedagógica da SME, visando dar sustentação teórico-metodológica à condução das atividades, que compreendem encontros, temáticas, elaboração de propostas (definições em encontro de 14/3); b) participação nos encontros com professores programados pela SME, que é feito em duas modalidades:

assessoria a um grupo dinamizador, que coordena e orienta as atividades, e participação nos encontros de estudo de todo o grupo de professores. Essas atividades, em qualquer uma das formas, compreendem seleção e análise de textos, exposição de temas, acompanhamento das discussões teórico-metodológicas e programação dos conteúdos (temas) selecionados.

A formação profissional do professor de Geografia passa, necessariamente, pela concepção de ciência geográfica, pela sua trajetória como ciência e como disciplina escolar e, particularmente, pelas novas vertentes e novos olhares que têm sido alvo num período de renovação mais recente. Essa renovação se dá justamente pela ordenação espacial que as demandas de uma nova sociedade globalizada estão engendrando. É justamente nesse contexto de novos olhares e novas dinâmicas que a sociedade de hoje se apresenta.

Dentro dessa dinâmica está inserido este projeto de extensão, cujas ações se caracterizam por avanços nas áreas de ensino e de pesquisa para os acadêmicos envolvidos e, principalmente, para egressos e profissionais da comunidade. Os profissionais egressos compõem o maior número dos professores de Geografia que atuam na rede municipal de ensino. Ao oferecer este apoio e esta possibilidade de estudos, o projeto possibilita o conhecimento e a compreensão de tendências e alternativas teórico-metodológicas que propiciem uma melhor leitura, significado e atuação no espaço.

A formação continuada foi uma temática abordada nas discussões dos grupos focais. A partir deste ponto, apresento os depoimentos dos docentes acerca da importância da formação continuada para a sua prática. Saliento que esta temática não foi abordada com os acadêmicos em razão de a maioria deles ainda não atuar com docência.

Os professores da escola, eu acho que não estão aproveitando, e os professores formadores eles não estão indo ao encontro do que se espera e das necessidades. As metodologias utilizadas nos cursos também são muito cansativas. Acho que deveríamos ter formação na nossa própria escola, para tratar dos nossos problemas. Temos alguns problemas internos que precisam ser resolvidos. Tem alguns professores com mais tempo de carreira na escola, que as vezes são resistentes a qualquer mudança. Muitas vezes a gente é até malvisto por tentar fazer alguma coisa de diferente, por tentar inovar, tu não é visto com bons olhos. Daí a gente escuta bem isso. Coitado de vocês, fazem estas inovações porque estão começando. Espera tu ter na minha idade se tu vais ter vontade alguma. Então, ao invés de incentivo, a gente só tem desmotivação. (D1)

Pode-se perceber nesse depoimento que o docente deixa claro que os professores relativizam a importância dos cursos e palestras oferecidos como espaços de formação continuada. Notamos que há uma ressalva quanto à forma como são organizados esses

espaços, deixando transparecer a ideia de que há uma preocupação com uma formação que forneça um conhecimento prático profissional e, de maneira especial, que trate de questões internas da escola. Há uma ressalva sobre o descontentamento dos professores com mais tempo de serviço, que lançam “algumas críticas” à forma como os colegas que estão chegando às escolas trabalham.

Acreditamos que, para que a formação continuada tenha um resultado positivo em termos de qualificação profissional, faz-se necessária uma vivência por parte dos professores de situações que priorizem as questões que permeiam a rotina escolar e possibilitem a mudança da lógica de que o professor não precisa mais aprender. De acordo com Imbernón (2001), é necessário superar uma concepção de formação baseada na racionalidade técnica, para que se possa formar o professor na mudança e para a mudança, com autonomia profissional e reflexiva sobre sua prática.

Com relação à formação continuada, eu trabalho na rede municipal e nesse sentido eu acho que a gente está um passo à frente porque o Município oferece a formação continuada. Nós temos encontros mensais onde os alunos são dispensados para a gente participar das formações na escola, ainda, a gente tem espaço para reuniões pedagógicas na escola. Então, nesse sentido é bem positivo. Porém, esse espaço, no meu ver, não está sendo bem aproveitado, infelizmente, porque nós somos dispensadas uma vez por mês para parar, para pensar, para reciclar, e esse tempo não está sendo bem aproveitado. A gente vem e se depara, às vezes, com professores formadores que não estão preparados para trabalhar com este tipo de atividade. Não é o que a gente busca, todo mundo quer troca de experiência, quer buscar coisas novas; quer que alguém dê uma luz, que mostre um norte. E não é isso que a gente encontra nos encontros de formação. Aí o que acontece, toda vez que tem esses encontros de formação é uma briga, porque ninguém mais quer participar, ninguém quer vir. Então, é uma coisa bem interessante e que não está sendo bem aproveitada. Uma tarde toda lendo polígrafo, buscando teorias. A realidade na sala de aula é bem complicada e parece que estes formadores não conhecem esta realidade.
(D2)

Esse é mais um relato que salienta o fato de a formação não estar indo ao encontro das necessidades dos professores. Os docentes não negam a importância destes espaços, mas relativizam-nos em razão do distanciamento em relação às práticas reais de sala de aula. O fato de ser oferecida a formação por parte das instituições não significa que esta se efetive de maneira a atender às necessidades e demandas da profissão. Muitas vezes a formação continuada é oferecida sob a forma de cursos, seminários, encontros organizados por

profissionais que desconhecem o contexto de trabalhos dos professores. Para Libâneo, a formação continuada deve ser pensada como um processo de investigação articulado com as práticas educativas.

A formação continuada é uma maneira diferente de ver a capacitação de professores. Ela visa o desenvolvimento pessoal e profissional mediante práticas de envolvimento dos professores na organização da escola, na organização e articulação do currículo, nas atividades de assistência pedagógico-didática, junto com a coordenação pedagógica, nas reuniões pedagógicas, nos conselhos de classe, etc. (2004, p. 66).

Na fala que segue o docente mais uma vez evidencia sua rejeição a forma como são organizados os espaços de formação nas escolas. Saliente que, muitas vezes, são reuniões “chatas” que não contribuem para sua formação. De acordo com sua fala: “Eu acho que deveríamos discutir as questões metodológicas e não discutir conceitos, teorias, por que isso a gente vê na faculdade, se quiser saber pego um livro”.

Formação continuada também existe nas escolas particulares, só que é chamada de “reunião pedagógica”, momento que são discutidas as práticas pedagógicas de modo geral. Nessas reuniões enche de pessoal, por quê? Porque os professores são pagos para isso, recebem hora aula por estar na reunião, bem faceirinho, ouvindo o pessoal falar. Eu acho muitas das reuniões pedagógicas uma “encheção de saco”. Por quê? Por exemplo, na última que eu fui, uma reunião pedagógica sobre plano de trabalho participativo, então foi uma senhora falar sobre plano de trabalho participativo. Ela ficou uma hora falando, eu inclusive quase dormi, mais para trás teve gente que deu uma cochilada e tal. Ficamos quase uma hora discutindo os conceitos desse tal de plano participativo. No final dessa uma hora: Ah alguém gostaria de fazer pergunta? Ninguém fez pergunta nenhuma porque a maioria estava cochilando. Daí a gente saiu da reunião e um perguntava para o outro: Você sabe fazer um plano de trabalho participativo? “Não, eu não sei, mas ela não ensinou como se faz”. Essas reuniões pedagógicas a maioria delas se tornam muito teóricas e pouco práticas muito pedagógicas, muito teórico e nada prático. Eu queria saber como eu faço um plano de trabalho participativo. Eu acho que deveríamos discutir as questões metodológicas e não discutir conceitos, teorias, por que isso a gente vê na faculdade, se quiser saber pego um livro. Eu acho assim. Eu acho que tinha que ser mais prático, e eu acho que os professores iam se envolver, se interessar muito, muito mais - formação continuada mais específico. Por exemplo, com os professores de Geografia, tipo oficina enfim...isso não acontece. Eu acho isso uma falha muito grande. (D3).

Podemos depreender das falas “Eu acho muitas das reuniões pedagógicas uma “encheção de saco”, “essas reuniões pedagógicas a maioria delas se tornam muito teóricas e

pouco práticas muito pedagógicas, muito teórico e nada prático”, o descontentamento com a forma como são conduzidas as reuniões de formação. A rejeição ao estudo teórico, indicando certa resistência a atividades que exijam reflexões mais complexas, como se fosse possível um processo de formação não estar ancorado em referenciais teóricos, é uma realidade presente nas escolas. Ouve-se frequentemente que os formadores não conhecem o cotidiano da escola e, por isso, promovem cursos “muito teóricos”. Entendo que uma proposta de formação de professores voltada apenas à atualização pedagógica e didática, desvinculado e descomprometido com a realidade da escola e da prática contribui para reforçar a dicotomia teoria prática e gera um descompasso entre a formação e o contexto de trabalho do professor.

Desde que eu entrei para escola a gente teve espaço para a formação continuada, mas esse ano foi um pouco diferenciada pelo fato do PDE⁴⁷, que foi implantado na escola. Recebemos verba para contratar pessoas para dar formação continuada mais específica, com uma melhor preparação. Minha escola está localizada numa comunidade carente, com muitos problemas. Dificuldades que foram constatadas na aprendizagem dos alunos, que é realmente baixo. A gente tem um alto índice de alunos que estão vindo com problemas neurológicos causados pelo uso de drogas dos pais durante a gestação. Então não são poucos, tanto que a nossa escola (estadual) dentro de Passo Fundo tem atendimento especializado para DML que é deficiência mental leve, por causa de um projeto que a gente fez. Enfim, tudo isso fez com que viesse ser implantado o PDE. Então, a gente ganhou esse pacote de formação continuada. Foi contratado um grupo de professores aqui da UPF para fazer a formação continuada. Foi a maior decepção que nós tivemos na escola. Porque a gente fez várias reuniões pedindo, expondo as dificuldades e sugerindo as oficinas, pois nós queríamos coisas novas, para inovar, e o que eles ofereceram, não veio ao encontro das nossas necessidades para a sala de aula. Trabalharam um monte de teoria que ninguém aproveitou, com exceção das técnicas iniciais de motivação. Quando começaram a se deparar com os problemas que agente enfrenta, mandaram repensar nossa prática. Aí eu não agüentei. Eu disse assim: Nós estamos repensando nossa prática. Acho que é por isso que a gente está buscando ajuda é por isso que a gente quer que alguém venha com algo de novo para nos oferecer, porque a gente está repensando a nossa prática, e queremos uma luz. Mas, enfim, realmente o que está sendo oferecido na formação continuada não está satisfazendo as necessidades do professor que está em sala de aula, ou porque aquele profissional que está dando a formação continuada está longe da sala de aula, não tem esse vínculo, não conhece nossa realidade, para saber como está hoje lá na sala de aula. Então ele vem com utopias que não dá para ser aplicado. (D4)

Por enquanto, na escola, neste ano, tiveram alguns encontros com temas variados que eu acho que sempre ajuda de alguma forma, mas eu sei que para o próximo ano vai ter formação específica na área da Geografia, que o Estado vai propor. Não sei como vai funcionar. Disseram que era para ter

⁴⁷ PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: criado pelo governo federal para estimular o desenvolvimento da educação básica.

acontecido ainda este ano, mas não saiu. O problema das escolas do Estado é a falta de espaço para reuniões. Temos que dar aula, aula, nem tempo para planejamento temos. Outra coisa que eu acho difícil é a falta de material para trabalhar. Não temos xerox, é complicado ter que preparar aula sem as mínimas condições. Sei que formação continuada é importante, mas temos que ter condições materiais para trabalhar. Falta muito, falta muita coisa, na escola. (D5)

Os docentes ressaltam em seus depoimentos que consideram importante a formação continuada, que propicia atualização e contribui para melhorar a prática em sala de aula. No entanto, alguns mencionam que nem todos os colegas se comprometem com a formação, citando o pouco incentivo por parte dos órgãos governamentais e a metodologia abordada em alguns cursos de formação. Criticam a forma como são planejados os encontros, os quais não contemplam as necessidades dos professores. Ferreira destaca algumas condições que podem contribuir para o sucesso da formação continuada, “como a institucionalização de espaços e tempos de reflexão, estudos e pesquisas (semanais, quinzenais, ou, ao menos, mensais) que permitam uma ação formativa em continuidade e o acompanhamento das inovações dela decorrentes” (2003, p. 58).

Os docentes deixam clara em seus depoimentos a preferência pela formação na área específica da sua formação. Essa postura pode indicar certo anseio de que a formação contribua com saberes/metodologias que possam utilizar em sala de aula, revelando um certo praticismo dos docentes. Foi destacada pelos docentes a importância de planejar espaços de formação na escola com o propósito de tratar de questões vivenciadas no cotidiano. Esta posição indica que o contexto das situações concretas da realidade de trabalho pode se revelar um espaço de reflexão e aprendizagem, contribuindo para a melhoria da prática e favorecendo a que os docentes expressem suas idéias e sejam protagonistas do seu processo de formação. Nascimento esclarece:

Defender uma formação de professores centrada nas escolas não significa conceber esta instância como um espaço isolado e fechado ao conhecimento produzido no âmbito da investigação universitária. Compartilho com Teodoro (1991) da convicção de que as instituições universitárias devem ser consideradas, não como as instituições que asseguram predominantemente a formação continuada, mas antes como um sistema de recursos a serviço dos projetos de escolas centrados na resolução dos problemas aí identificados e como apoio à inovação. Assim, sem nenhuma intenção de negar a grande importância das pesquisas institucionais para construção do conhecimento sobre a vida escolar, considero que cabe à escola o papel de protagonista na formação dos professores em serviço (2008, p. 83).

Considero ser um desafio pensar em uma proposta de formação continuada de professores que busque o equilíbrio entre as necessidades educativas das pessoas individualmente, do grupo, e as exigências do sistema. Acredito que o papel da formação continuada seja o de desencadear processos coletivos que conduzam os professores a expressar seus sentimentos, suas opiniões acerca dos dilemas que envolvem a prática pedagógica. É um desafio criar propostas de formação que contribuam para diminuir a resistência do professor em participar destas atividades e, assim, construir no coletivo alternativas que conduzam a recuperar o espaço pedagógico da escola e a desenvolver uma formação centrada na escola e nas práticas dos professores.

3.7 O ensino da Geografia e o cotidiano as sala de aula

Com o objetivo de conhecer a compreensão que os docentes têm acerca do ensino da geografia na atualidade, foi solicitado que relatassem como trabalham ou consideram que deva ser trabalhado o ensino desta disciplina, destacando superações e dificuldades enfrentadas.

A Geografia é vista na escola como uma disciplina fácil e os alunos acreditam que não precisa estudar muito. A cada dia temos que criar estratégias para que eles percebam que esta disciplina tem a mesma importância que português e matemática. Tem que buscar alternativas metodológicas para manter a aula de Geografia o menos enfadonha possível. Os alunos esperam que a Geografia ajude eles em alguma coisa nas suas vidas. Às vezes, alguns colegas nos criticam, somos malvistas por tentar fazer alguma coisa diferente, e às vezes não é nada extraordinário. Só queremos sair daquela rotina, dos questionários, onde os alunos ficam perguntando: “pro quantas linhas, qual parágrafo”? E respondemos: Eu não eu quero saber o que você pensa, quero saber tua opinião: “Como assim professora? Escrever a minha opinião? Mas como isso escrever minha opinião”. “O que tu pensa, tu acha certo, tu acha errado”. Apenas quero dizer que podemos fazer da aula de Geografia um espaço para que nosso aluno aprenda emitir sua opinião, aprenda analisar, criticar. (D1)

Complementando o que a colega disse, nosso aluno não está acostumado a dar sua opinião, ele responde o que o livro didático pede. Por isso, as aulas de Geografia se tornam chatas, pois o aluno não percebe qual a importância daquilo que ele está aprendendo na escola. Eu procuro trabalhar com uma proposta de aulas onde os alunos têm que trabalhar em grupo. Parece que mudando a organização da sala de aula eles já se animam um pouco. Esta

prática eu comecei trabalhando com alunos dos anos iniciais e deu certo. Todo mês eu mudo a organização dos grupos para que todos possam se conhecer. Eu faço isso com alunos do ensino fundamental, pois na minha escola não tem ensino médio. Acho que tem ajudado os alunos a se envolverem com as aulas de Geografia. (D2)

Fica explícita nesses depoimentos a preocupação dos docentes com o papel da Geografia para seus alunos ao questionarem certas metodologias que não contribuem para construção do conhecimento geográfico. Destacam que procuram trabalhar com metodologias que contribuam para “fazer da aula de Geografia um espaço para que nosso aluno aprenda emitir sua opinião, aprenda analisar, criticar”.

A pouca importância que os alunos atribuem à disciplina de Geografia muitas vezes deixa o professor frustrado. É uma ciência que na sua origem apresentava um forte caráter tradicional na sala de aula. Essa prática tradicional de ensino foi se difundindo, sendo possível encontrar seus vestígios na sociedade atual. Por muito tempo ficou conhecida na escola como uma disciplina para estudar mapas, rios, relevo, vegetação, etc.; por isso, muitas vezes, era/é vista por alguns alunos como uma disciplina sem muita importância. Para modificar esta realidade precisamos de uma Geografia que acompanhe as mudanças da sociedade, cujo estudo possibilite o entendimento do espaço geográfico enquanto totalidade, no qual se efetivam as relações cotidianas e onde se estabelecem as redes sociais em diferentes escalas.

De acordo com Lacoste, a realidade revela que o lugar da Geografia na formação dos alunos é secundário, por ser trabalhada de forma pouco significativa, pouco focada na construção de conhecimentos destinados ao raciocínio geográfico.

Impôs-se a idéia de que o que vem da Geografia não deriva de um raciocínio, sobretudo nenhum raciocínio estratégico conduzido em função de um jogo político. A paisagem! Isso se contempla, isso se admira; a lição de Geografia! Isso se aprende, mas não há nada para entender. Um mapa! Isso serve para quê? É uma imagem para agência de turismo ou o traçado do itinerário das próximas férias (2006, p. 34).

O depoimento a seguir deixa claro que os professores tem que estar preparados para trabalhar em sala de aula, com metodologias que contribuam para o desenvolvimento das atividades propostas e interação dos alunos.

Eu acredito que trabalhar com geografia hoje em dia é preciso ser muito criativo para que os alunos se envolvam na aula. Procuo, sempre que é

possível, levar alguma atividade que chame a atenção da aula. Quando eu coloco lá na 5ª série os bichinhos dançando, no projetor multimídia, coisa assim, nossa a alegria daquela criançada, vendo aquela interação. Daí na lousa interativa tu consegue fazer umas animação diferente. Então, é interessante e chama, claro que vai chamar muito mais a atenção, vai tornar a tua aula bem mais criativa, diferente e tal, mas o professor tem que se propor a isso. Fazer um datashow cheio de animações, cheio disso, cheio daquilo, levar teu aluno numa aula de informática onde tu já tem um site teu, um blog teu, onde já tem alguma coisa pra fazer uma aula guiada com material teu. Precisa de tempo pra ti fazer isso, uma preparação. O docente tem que estar preparado, vestir a camisa para fazer isso. Mas é perfeito, eu acho muito bom. (D3)

A fala do docente revela sua preocupação com a questão metodológica no desenvolvimento das aulas de Geografia, fato que pode ser determinante na tarefa de transformar a sala de aula um espaço com novas propostas e nova linguagem para essa disciplina e de ruptura com as formulações tradicionais da ciência geográfica, na perspectiva de buscar um direcionamento mais social às análises geográficas. Pensar o conteúdo a ser ensinado não pode estar desvinculado do cotidiano, do sujeito e da sociedade que queremos formar. De acordo com Kaercher (2002, p. 224), “sem saber o que queremos com nossa ciência, não há aluno que vá nos ouvir interessadamente”.

Eu acredito que hoje em dia ser professor de Geografia e conseguir que os alunos se envolvam com as atividades propostas é um desafio. Eu procuro variar as metodologias para ver se as aulas se tornam mais interessantes e eles percebem que estudar Geografia é muito bom e tem a ver com vida deles. Quando é possível, faço trabalho de campo para os alunos saírem da sala e perceberem que é possível aprender Geografia num “passeio” como eles chamam nossas saídas a campo. (D4)

Além do cuidado na preparação da aula, os alunos têm que perceber que a Geografia está presente no dia a dia deles. Quando explicamos algum conteúdo em aula, temos que fazer relações com o que eles conhecem na sua comunidade. Isso não é tarefa simples, exige que a gente tenha muito conhecimento do que estamos falando. Precisamos estar inteirados do que acontece no mundo, assistir à TV, ler jornal. Hoje mesmo eu estava falando numa turma que fui substituir a minha titular, estava falando sobre uma praia lá do Ceará que passava na malhação. Isso chamou a atenção, e eles logo começaram a falar desta praia, a Canoa Quebrada. Então é muito importante relacionar os assuntos. Isso não é uma tarefa tão simples, como estamos aqui conversando, mas é preciso mostrar para os alunos por que é importante estudar geografia. (D5)

Esses depoimentos tornam possível a compreensão de que um dos grandes desafios enfrentados atualmente pelos professores de Geografia – e também das demais disciplinas - no processo de ensino e aprendizagem é o de conciliar a busca incessante da construção do conhecimento e o envolvimento dos alunos nas atividades propostas em sala de aula. Os docentes evidenciam a preocupação com a metodologia que utilizam nas aulas como forma de levar os alunos a perceber, a descobrir a importância do domínio do conhecimento geográfico para o seu dia a dia.

Os professores reconhecem que é preciso repensar a maneira como a Geografia está sendo trabalhada na educação básica. A prática tradicional de ensinar Geografia, que nega o caráter dinâmico e histórico do espaço geográfico, tem de ser substituída por um ensino que contribua para formação de um conhecimento que auxilie os alunos a compreenderem o mundo em que vivem. Parece que a Geografia perdeu sua importância para os alunos. Castrogiovani destaca sobre isso:

Muitos ainda acreditam que a geografia é uma disciplina desinteressante e desinteressada, elemento de uma cultura que necessita da memória para reter nome de rios, regiões, países, altitudes, etc. Nesta primeira década do século XXI, a geografia, mais do que nunca, coloca seres humanos no centro das preocupações, por isso pode ser considerada também como uma reflexão sobre a ação humana em todas as suas dimensões. Ela preocupa-se com as inquietações do mundo atual, buscando compreender a complexidade da forma como ocorre a ordem e a desordem no planeta. Na realidade, ela é um instrumento de poder para aqueles que detêm os seus conhecimentos (2007, p. 42).

Não são incomuns relatos de professores e acadêmicos de Geografia sobre o desinteresse dos alunos em aprender geografia, de se envolver com o que é proposto em aula. Diante da minha experiência como professora de Geografia do ensino fundamental e médio e formadora de professores no ensino superior, acredito que em muitas situações a origem dessa desmotivação está na forma como são conduzidas as aulas em termos de metodologia e seleção de conteúdos. Poderíamos enumerar uma dezena de motivações para que os professores tenham pouco interesse em rever suas práticas, mas, mesmo diante de uma realidade complicada em termos de categoria profissional (salarial e condições de trabalho), temos a responsabilidade com a aprendizagem de nossos alunos.

Os alunos estão carentes de uma Geografia que acompanhe as mudanças da sociedade e que contribua para a formação de cidadãos conscientes e interessados na realidade do mundo em que vivem. A mera transposição de informação acaba por gerar aulas cansativas,

que levam o aluno a perder o interesse e não se envolver com as atividades. Reporto-me a Cavalcanti (2002, p. 20), que auxilia na reflexão dizendo que são recomendados para as salas de aula “procedimentos que propiciem maior motivação e atividade intelectual dos alunos, que levem a uma interação ativa e problematizadora com os objetos de conhecimento”.

É possível constatar pelas narrativas dos acadêmicos a compreensão que eles têm acerca do ensino da Geografia:

Nós como professores, temos a responsabilidade de estabelecer a relação entre o nosso saber que a gente traz da formação e a aprendizagem dos alunos, temos que motivá-los para que eles se envolvam nas aulas. Isso é o nosso maior desafio, pois, sem este envolvimento, fica difícil eles gostarem da Geografia. Quando comecei meu estágio, eu me preparava muito, ficava nervoso e chegava na sala de aula preocupado e esquecer de alguma coisa. Mas aos poucos fui me dando por conta que o mais difícil é fazer os alunos compreender o que estamos falando. É preciso estabelecer relações, fazer eles falar. Foi um desafio. Não é chegar na sala e despejar conteúdo. É fazer o aluno entender o que estamos falando. Portanto, o professor precisa encontrar estratégias para ensinar Geografia, trabalhar com informações mais concretas e de acordo com as necessidades e interesses do aluno. (A1)

O relato desse acadêmico revela sua preocupação em dar significado à disciplina que trabalha, envolvendo seus alunos e tornando interessante o conhecimento escolar geográfico. Esclarece como pensa que devam ser desenvolvidas as aulas de Geografia, dizendo que “é preciso estabelecer relações, fazer eles falar. Foi um desafio. Não é chegar na sala e despejar conteúdo”.

Para dar conta dessa tarefa é preciso ter um sistema teórico e conceitual que dê conta de destacar o valor educativo da Geografia e sua contribuição para que o aluno possa se situar e compreender o mundo. Cavalcanti ressalta:

A complexidade do espaço geográfico global é de compreensão difícil para o cidadão, necessitando para isso de referências mais genéricas e sistematizadas, para além das referências cotidianas. O ensino de Geografia tem a finalidade de trabalhar essas referências na escola, as mais genéricas e sistematizadas, para além das referências cotidianas (2002, p. 13).

A seguir temos depoimentos que evidenciam a realidade enfrentada pelos acadêmicos no dia a dia em sala de aula durante os estágios, quando precisam assumir a responsabilidade de atuar como professores de Geografia.

Quando estamos na sala de aula começamos a nos dar por conta de certas coisas, por exemplo, uma situação que aconteceu comigo. Eu estava explicando um conteúdo na 5ª série e percebi que eu não estava na minha sala de aula da universidade. Eu tinha que cuidar a forma como estava falando, tinha de fazer com que aquelas crianças compreendessem o que eu falava. A transposição didática não é uma tarefa fácil. Na verdade, não dá para ser o mesmo professor em todas as turmas. Cada turma tem sua característica, são diferentes. Temos que falar de uma geografia que eles entendam que eles são acostumados a falar no dia a dia deles. A minha preocupação maior é com o ensinar geografia e fazer com que eles entendam e não decorem nas minhas aulas. (A2)

Durante a nossa formação foi falado na Geografia tradicional, na Geografia crítica, e agora quando a gente chega no estágio, se dá por conta que tem que ter uma prática tradicional ou crítica. É nessa hora que nos damos por conta o porquê de todas aquelas discussões em aula. Na hora de preparar as aulas percebemos a nossa responsabilidade. Como estagiários procuramos trabalhar com uma Geografia diferente, mas percebo pela fala dos alunos que a professora titular dá o texto do livro didático e manda resumir. Aí nos damos por conta porque tem tanto aluno que não gosta de Geografia. E, muitas vezes, a aula de Geografia nem é dada pelo professor de Geografia. Meu titular é formado em História, e na verdade não tem na base Geografia. Então, o que é que eles fazem? Passam o livro ou um xerox e mandam resumir no caderno, é isso que os alunos têm de aula. Eles não proporcionam o debate. Não relacionam com a realidade deles, né. (A3)

Os depoimentos evidenciam a preocupação relacionada à aprendizagem dos alunos e a que Geografia trabalhar em sala de aula. Destacam que presenciam nas escolas práticas de professores que não formados em Geografia e, por isso, têm certa dificuldade em trabalhar com a disciplina. É no contexto da sala de aula que os acadêmicos tomam consciência de que precisam fazer as opções teóricas e metodológicas para poder ensinar Geografia. A vontade de acertar, aliada ao compromisso com os alunos, leva os acadêmicos a superar as dificuldades e procurar as melhores estratégias para desenvolver as aulas.

Ser professor de Geografia e trabalhar com uma geografia que envolva os alunos é uma tarefa que nos exige uma coragem. Eu adoro a profissão que eu escolhi, gosto muito. Acho que é por isso que eu estou aqui, estou chegando no final do curso e a cada dia percebo o quanto a gente tem que se esforçar e se dedicar como um dom mesmo, porque ser professor não é para qualquer um mesmo, no meu ponto de vista. Eu acho que não qualquer pessoa que chega, entra em uma sala de aula domina 20, 30 40 alunos e consegue expor o conteúdo, consegue fazer com que eles entendam, e que eles associem isso e que eles evoluam. Acho que a nossa tarefa é muito grande e a gente consegue fazer isso sim com muita dedicação. (A4)

Os alunos estão acostumados com uma aula de Geografia bem tradicional, que é estudar o livro, olhar, analisar o mapa dar aquela olhadinha por cima, mas eles não sabem relacionar com a realidade, é bem complicado. Na minha primeira aula do estágio eu trabalhei com a importância da Geografia, por que ela é importante. Perguntei aos alunos o que era Geografia para eles. Eu até coloquei uma história em quadrinhos do meio ambiente sobre a floresta, a devastação, o desmatamento, e algumas alunas colocaram que isso não tinha relação com a geografia, aquela história em quadrinhos. Então, a gente ainda percebe que eles não tem essa visão da Geografia crítica, da Geografia que analisa, que critica, que debate. Então é bem complicado. Além disso, tem a questão que é fazer com que os alunos queiram participar da aula, tarefa nada fácil. Eles são acostumados a responder questões no livro ou no caderno. É um desafio tentar mostrar para os alunos uma Geografia que tenha a ver com eles. (A5)

Para esses acadêmicos, como podemos observar nos excertos transcritos, os alunos estão “acostumados com uma aula de Geografia bem tradicional, que é estudar o livro”, o que contribui para que eles tenham uma leitura muito limitada do espaço geográfico. Destacam que é um desafio mostrar aos alunos a importância dos conhecimentos da Geografia. Para efetivar isso, é preciso superar a aula de Geografia como espaço de informação ou leitura mecânica do livro didático, e, de fato, possibilitar aos alunos o desenvolvimento de um raciocínio geográfico que possibilite a compreensão das complexas inter-relações que produzem o espaço.

É possível identificar no dia a dia da profissão que o professor iniciante/estagiário busca modelos instrucionais que deem conta de orientá-lo na execução de seu trabalho. Sente-se inseguro quanto a sua atuação em sala de aula e busca formas de ensinar para responder aos problemas encontrados na prática. Por meio da formação recebida, eles buscam refletir sobre o seu próprio trabalho e o papel da Geografia no entendimento do mundo moderno, bem como sobre o valor educativo da disciplina (OLIVA, 2004).

O conteúdo que estou trabalhando no ensino médio é, praticamente, o mesmo que eu trabalhei no ensino fundamental, um pouco mais aprofundado. Mesmo assim, eu estudei muito para começar a estagiar, pesquisei, fui atrás de coisas novas. Percebi que ser professor de Geografia demanda estar sempre estudando e sempre indo atrás e buscando. Mas eu sempre me deparo com perguntas assim: Será que os alunos vão gostar da minha aula? Será que vão fazer alguma pergunta que eu não sei responder? Então eu sempre me preocupo antes de dar minhas aulas, de pesquisar as dúvidas que me surgem. Assim, no caso de eles questionarem, eu sei responder. Quero que meus alunos gostem de Geografia como eu gosto. (A6)

Eu sempre procurei me organizar bem, planejar muito bem as minhas aulas, dominar o conteúdo. É claro que sempre surge algumas perguntas meio diferentes daquele assunto que você está trabalhando. Então, às vezes pega a gente meio de surpresa. Nos meus planejamentos de aula eu sempre procuro usar uma metodologia diferente do que a titular usava, que era sempre a mesma; cada aula uma metodologia ou uma técnica diferente para atrair eles para o mundo da Geografia. Alguns alunos consideram a Geografia, uma disciplina que eles não acham, assim, tão importante como deveria ser. Então, eu procuro fazer isso, e, inclusive, quando estou em casa, fazendo meus planos, antes da supervisora olhar, como os alunos vão entender aquele conteúdo, como eles vão aprender. Será que daquela maneira eles aprendem melhor ou de outra maneira? Então, eu penso muito bem antes de planejar minhas aulas. Tanto que, na medida que a gente vai conhecendo os alunos, vai conhecendo a turma que temos, muitas vezes, nós temos que mudar algumas coisas no plano de aula. Nem sempre ele permanece do início ao fim, como a gente planejou. Então a gente vai conhecendo a turma e vai procurando mudar, fazendo mudanças, para melhorar nossas aulas. (A7)

Nesses excertos, os acadêmicos deixam evidente que a docência envolve mais que o planejamento de uma aula, ou seja, demanda uma intervenção intencional que tenha como objetivo maior a “construção do conhecimento pelo aluno, de modo que todas as ações devem estar voltadas para sua eficácia do ponto de vista dos resultados no conhecimento e desenvolvimento do aluno” (Cavalcanti, 2002, p. 32). Destacam a importância do planejamento, da seleção de conteúdos a serem ensinados, a elaboração das estratégias empregadas no ensino e o tipo de atividades aplicadas em aula para que a Geografia possa cumprir com a sua especificidade, que é instrumentalizar teoricamente o aluno para a leitura crítica do espaço geográfico.

Os alunos gostam muito, e eu também gosto como professora, de trabalhos práticos, aulas de campo. Então, no estágio eu procuro intercalar de vez em quando, a cada 5 ou 6 aulas teórica, uma aula prática. Eles gostam, eles aproveitam mais e eles aprendem mais. Eu, inclusive, com o ensino médio já confeccionei pirâmides. Eles gostaram muito, saíram umas muito bonitas, inclusive umas vão ficar no relatório, as mais caprichadas. Uns não capricham tanto, outros já fizeram colorido. E tudo ficou muito bom. Eles gostaram muito e pretendo trabalhar, fazer um trabalho de campo, agora no encerramento do estágio, assim como eu fiz com o ensino fundamental. Deu certo eles gostaram, tiveram um ótimo rendimento. Eu pretendo fazer um outro trabalho de campo com o ensino médio. (A8)

Os depoimentos dos acadêmicos evidenciam que uma das maiores preocupações manifestadas é com a aprendizagem dos alunos. O maior desafio consiste em articular o saber

que eles receberam na formação com a construção da aprendizagem. Ao se depararem com um grupo de alunos numa sala de aula, com necessidades específicas, em determinadas condições de trabalho, cada professor/estagiário tem de lançar mão de suas experiências, de seus saberes, para enfrentar os desafios postos pela prática pedagógica.

A superação de um ensino de Geografia repassador de conteúdos prontos e informativos e o trabalho numa perspectiva que considere a construção de um conhecimento geográfico que envolva a compreensão do espaço numa dimensão crítica e social pressupõem o entendimento de que Geografia queremos que o nosso aluno tenha na escola. Para isso, é necessário buscar referenciais e procedimentos metodológicos que possibilitem uma prática pedagógica renovada e criativa, que promova a autonomia dos alunos.

A Geografia deve buscar contato com outras áreas do conhecimento para promover o diálogo e possibilitar um ensino que promova o desenvolvimento de conceitos e saberes necessários à análise do espaço geográfico. Para tanto, o professor precisa compreender que os conteúdos e as categorias da Geografia possuem uma lógica que permite aos alunos a construção do raciocínio geográfico. De acordo com Leão, nem sempre o professor de Geografia tem esta clareza:

Isso o leva a ensinar determinado conteúdo com se este possuísse um fim em si próprio. Tal atitude fortalece o papel do livro didático. A estrutura de alguns destes livros favorece um ensino conteudista e fragmentado. Os fatos geográficos – separados em capítulos – não possuem conexões, e o medo de perder o referencial do livro didático impede que os professores busquem a contextualização do ensino a partir dos referenciais dos alunos (2008, p. 103).

É fundamental que o professor crie situações de aprendizagem que conduzam os alunos a conhecer e utilizar os conhecimentos da Geografia para compreender as transformações do espaço geográfico e as relações nele estabelecidas. É importante a utilização de metodologias que levem em consideração assuntos de interesse dos alunos e que contribuam para um saber contextualizado.

Guimarães destaca:

O professor de Geografia, não deve resumir-se a um competente veiculador de conhecimentos e acontecimentos atuais, mas precisa ser um profissional preocupado com as conseqüências dos conhecimentos, com a formação política do aluno, com a sua capacidade crítica (2000, p. 21).

Quando o professor compreende a importância da construção da aprendizagem dos seus alunos, define quais são as melhores estratégias para efetivar esse processo. Ainda consegue definir com mais clareza os objetivos que quer alcançar, os conteúdos e conceitos que são fundamentais para que este aluno de fato tenha uma aprendizagem significativa.

3.8 O estudo do lugar no ensino da Geografia

A respeito de compreender como os sujeitos da pesquisa trabalham o conceito de lugar nas aulas de Geografia, foi contemplado este tema para as discussões nos grupos. Os depoimentos evidenciam o seguinte:

Então, assim, para mim o conhecimento na verdade é o do local. Eles conhecem e reconhecem este espaço, sendo fundamental para que eles desenvolvam os conceitos da Geografia. Vou citar bem rapidamente um trabalho de campo que a gente saiu com os alunos de 5ª série, em que eles conhecem o terreno, o lugar onde eles vivem, brincam como a palma da mão. Mas em momento algum eles tinham associado todo aquele ambiente com os conceitos que a gente sempre estudou em sala de aula, Então, conhecer o local, associado a nossa teoria é a base. Acho que a partir dali, se você construiu com eles uma base bem estruturada da relação conceito, espaço local, eles vão ter uma compreensão do todo, depois do espaço maior muito mais fácil. (D1)

Bom, como a minha realidade são os anos iniciais, eu tenho procurado trabalhar bem essa parte de conceitos, formar conceitos de lugar, de espaço, situando eles. Até porque o meu trabalho de conclusão teve como tema a alfabetização geográfica. Da questão da alfabetização que as crianças precisam passar também em Geografia. Muitas vezes quem trabalha com anos iniciais esquece que a criança tem que ser alfabetizada em Geografia também. E certos conceitos que são importantes ser trabalhado nesta série são esquecidos pelos professores e fazem falta na 5ª série, onde esta criança passa a ter contato mais específico com a disciplina de Geografia. Então, os professores vão encontrar uma dificuldade muito grande em avançar e os alunos também de compreender, aprender. Então, enquanto profissional, tenho procurado trabalhar isso. Essa questão da alfabetização em Geografia também, e a questão do espaço, do lugar, do conhecer, do se sentir parte, do pertencer. Eu tenho procurado trabalhar bastante desde os anos iniciais, mas eu vejo que é uma dificuldade bem grande os professores entenderem a importância da construção destes conceitos nos anos iniciais. É uma luta fazer eles entender isso. (D2)

Os docentes evidenciam em suas falas a importância do estudo do lugar no ensino da Geografia. Destacam a relevância do estudo do lugar na alfabetização geográfica, pois, segundo eles, a construção de determinados conceitos da ciência geográfica, é fundamental para que a criança consiga se situar geograficamente ao longo da sua trajetória escolar. Castrogiovani (2003) destaca que muitos professores que trabalham com anos iniciais não foram alfabetizados em Geografia, o que tem como consequência que seus alunos cheguem à 5ª série com lacunas na compreensão dos conceitos básicos da alfabetização geográfica.

Trabalhar as escalas, local, regional, global na Geografia, acho que é extremamente importante. Mas eu acho que é mais fácil trabalhar esse conteúdo com o ensino fundamental do que com o ensino médio. No ensino fundamental parece que a gente consegue fazer mais relações, parece que o conteúdo favorece mais isso. Na 5ª série se consegue trabalhar bem a questão local. Nos trabalhos de campo a gente sempre consegue desenvolver isso. Na 6ª série já começamos avançar um pouco a nível regional, e assim vai indo. Já no ensino médio, eu acho um pouco mais complicado porque é uma condensação muito grande de conteúdo e nas escolas que eu dou aula de ensino médio temos que fazer render conteúdo até não poder mais. Porque todo final do ano tem o PEIES⁴⁸ de Santa Maria, e mais o vestibular para o terceiro ano. Tudo isso exige que o professor dê conta de andar com o conteúdo. Então, no ensino médio eu acho mais difícil englobar os três níveis, mas tu trabalha num todo. O ensino fundamental é mais fragmentado, você consegue trabalhar com mais calma, com mais clareza, os níveis local, regional e global do espaço. (D3)

O destaque dessa fala está relacionado ao entendimento que alguns têm de que é “mais fácil” trabalhar com o estudo do lugar no ensino fundamental do que no ensino médio. Atribuem isso ao fato de que no ensino médio eles precisam desenvolver determinados conteúdos que são cobrados no vestibular, ou pelo fato de que no ensino fundamental trabalham com conteúdos que proporcionam uma visão espacial mais compartimentada, por estar organizado da seguinte forma: o estudo do estado na 4ª série; Geografia geral na 5ª série; Geografia do Brasil na 6ª série e assim por diante.

É fundamental fazer associações do conteúdo, do teórico com o prático, com o local de vivência, com o que eles conhecem. E saber associar, quando a gente trabalha lá, por exemplo, a paisagem cultural, a paisagem natural trazer para o que eles vivenciam, para o que eles têm. Até numa oficina que nos trabalhamos lá em Pelotas eu colocava uma situação de uma aluninha que eu tenho de nove anos, em que eu estava trabalhando a questão da leitura da paisagem e fazendo essa associação do que o livro

⁴⁸ Programa de Ingresso ao Ensino Superior da Universidade Federal de Santa Maria.

mostrava e do que eles viviam, no local de vivência deles. Aí ela chegou e disse assim: “prô lá no fundo da minha casa tem uma árvore, mas não foi o meu pai que plantou. Ela nasceu sozinha lá. Ela é uma paisagem natural ou uma paisagem cultural”. Então, assim, deles começaram também se sentir parte do conteúdo, porque no momento em que eles se sentem parte, que veem que aquilo ali tem um significado para o lugar onde eles moram, o lugar onde eles brincam, onde eles vivem as suas relações de família, as suas relações de amizade, as coisas começam a clarear. Porque, quando a gente está explicando um conteúdo lá no quadro, eles conseguem associar, principalmente a gente que tem séries iniciais, eles conseguem associar que o que está no quadro é o mesmo que eles têm numa folha, ou que eles acabaram de colocar no caderno. É mais ou menos a mesma relação que têm o local é o global. Eles associam que aquele local de vivência deles tem uma relação com o todo, com o global. É um obstáculo a se ultrapassar. Claro, é uma coisa que a gente tem que romper, alguma coisa para que eles associem isso. É bem importante, bem interessante, fazer esse tipo de exploração e aproximar a Geografia com a vida dos alunos. (D4)

O docente destaca a importância de aproximar os conteúdos ensinados da vivência do aluno, “[...] aproximar a Geografia com a vida dos alunos”, pois, assim, o interesse pelas aulas pode aumentar e o conteúdo adquirir significado e relação com sua vida.

É por meio do conceito de lugar que a Geografia realiza a integração das dimensões da realidade. Nesse sentido, o lugar é, por excelência, a zona de realização do espaço geográfico. Nesse sentido, os docentes procuram contemplar o estudo do lugar como forma levar os alunos a compreenderem o lugar vivido e, a partir dele, compreender os espaços globais. Segundo Silva (2007), a conceituação de lugar parte do entendimento de que permite análises mais localizadas no tempo e no espaço porque representa a dimensão do espaço mais próxima seja para o indivíduo, seja para a coletividade.

Bom, eu concordo que é mais fácil trabalhar os conceitos de local, regional e global com a 5ª série. Embora que, como eu comecei na metade do ano, então estou ainda me adaptando e tentando trabalhar com eles. Mas noto assim que sempre tem que voltar e dar uma retomada nas outras séries também, porque muitas vezes eles não têm as noções claras. Então você tenta trazer, fazer ligações, relações, para que eles consigam entender melhor. No ensino médio não trabalhei ainda. Então não posso emitir nenhuma opinião. Mas eu acho que no fundamental fica mais fácil trabalhar com eles. (D5)

De maneira geral, os docentes reconhecem que o estudo do lugar é importante no ensino da Geografia. Destacam que o estudo do espaço local é fundamental para o aluno

estabelecer relações com os espaços regional e global. A consciência espacial dos alunos, ao ser construída a partir do seu cotidiano, tem mais significado e representação, pois eles têm uma relação carregada de história com essas paisagens próximas.

O trabalho de campo foi apontado como um recurso pedagógico importante para o estudo do lugar. Com a leitura da paisagem os alunos associam os conhecimentos feitos na prática com os conteúdos do livro didático, o que os induz a compreenderem geograficamente o seu lugar de vivência; assim, passam a estabelecer relações com outras categorias do espaço.

Constatamos por algumas falas que há por parte dos docentes um entendimento equivocado quanto ao estudo do lugar. Ao estudar o espaço geográfico, o professor de Geografia faz referência a uma escala de análise, porém isso não significa que, por exemplo, ao estudar o Canadá, não é possível estabelecer relações com a escala local de análise. Da mesma forma, quando está sendo trabalhado com o estudo do município ou o bairro onde o aluno reside, que pode se chamado de espaço local, é possível relacioná-lo com o espaço regional e o global. Para a professora Callai:

É imprescindível que se supere a idéia dos círculos concêntricos, partindo do próximo e supostamente mais simples para o mais distante e que seria mais complexo. Iniciar pelo “EU” e avançar circularmente é considerar, equivocadamente, que o mundo e a vida das pessoas acontecem numa seqüência linear de distâncias. O mundo não é tão simples assim. As relações sociais são complexas e vão muito além de uma simples seqüência de escalas e de uma explicação encadeada do menor para o maior e mais distante (2003a, p. 108).

Essa dificuldade enfrentada por alguns docentes quanto ao estudo do lugar pode estar relacionada ao uso do livro didático nas aulas de Geografia e à organização dos conteúdos feita nestes materiais. Tradicionalmente, os livros didáticos de Geografia são organizados a partir de uma de uma seqüência espacial que compreende o estudo do bairro, do município, do estado, do Brasil, da América, depois Europa, África, enfim o mundo. Essa lógica, quase que cristalizada, tem sido revista por alguns autores de livros didáticos, mas na prática dos professores de Geografia ainda está muito presente nas escolas.

Isso nos remete a um questionamento que vem sendo feito há mais de uma década no meio acadêmico, a respeito do ensino da Geografia na educação básica. Fala-se que é preciso contemplar práticas pedagógicas que contribuam para a formação de um aluno crítico, autônomo, capaz de compreender as mudanças que vem ocorrendo na sociedade. Contudo,

quando se analisa a fala de docentes que atuam na educação básica, percebe-se que, mesmo eles afirmando terem a preocupação de não trabalhar com um ensino “tradicional” da ciência geográfica, demonstram ter dificuldade ou limitações em desenvolver determinados conteúdos/conceitos nas aulas de Geografia.

Diante disso, será que podemos dizer que houve alguma lacuna na formação desses docentes ou não temos elementos suficientes para analisar esta questão? No decorrer deste estudo vamos retomar esta questão, buscando mais subsídios que possibilitem estabelecer a relação entre as práticas relatadas pelos docentes, sujeitos desta pesquisa, e o seu processo de formação.

Retomando a questão do estudo do lugar, busco em Callai, a idéia de que é preciso relacionar o local, o regional e global, pois o espaço concretiza todas essas relações.

O estudo do lugar no ensino de Geografia tem acontecido de variadas maneiras, porém a maior crítica que se tem é o isolamento com que se considera o município, ou parte dele para desenvolver o estudo, pois tanto a cidade, quanto o bairro, ou o município como um todo são “espaços destinados” ao estudo no Ensino Fundamental, especialmente nas séries iniciais, como também nas monografias dos cursos de graduação (2003a, p. 131).

Considerando a importância do conhecimento geográfico para a vida cotidiana, para entender as mudanças pelas quais a sociedade tem passado, é preciso que a Geografia escolar contribua para que as pessoas tenham consciência da espacialidade que vivenciam. Consciência espacial é sinônimo de perceber o espaço como um elemento importante da sua cidadania.

A partir deste ponto do estudo, vamos conhecer a opinião dos acadêmicos sobre o estudo do lugar no ensino da Geografia, buscando analisar a percepção que eles têm sobre a questão do local, do regional e o global para a compreensão espacial dos alunos.

Bom, na minha concepção, temos que levar bastante exemplos para a sala de aula. Não pode trabalhar o global, por exemplo, ou trabalhar multinacionais, e não dar exemplo de uma multinacional que não seja, pelo menos, próxima dos alunos, ou de uma empresa que esteja influenciada pela irradiação global. Então, no meu estágio, por exemplo, quando eu falei de indústrias, quando eu falei de mudança de espaço geográfico, quando eu falei alguma coisa de blocos econômicos, eu já ressaltai a importância de uma indústria como a Semeato em Passo Fundo, como a Doux-Frangosul em Passo Fundo. Por quê? Porque eles vendem para o mundo inteiro. Então, uma indústria que está territorializada aqui, mas ela vende para o mundo inteiro. E ela sente os efeitos da globalização. Então se a globalização é

mundial, mas ela está no local, é no local que vai se sentir os efeitos dela. Então, é basicamente, como é que você vai trabalhar com duas escalas tão diferentes? Dando exemplos, fazendo relações. Esses exemplos são primordiais, porque, além de você trazer uma coisa que esteja mais perto da realidade deles, você aproxima as duas escalas: do local e o global e o nacional. Trabalhando os contextos políticos, econômico, o neoliberalismo, a concorrência e tal, e aí estão as empresas colocando as suas políticas, colocando as suas idéias, comandando territórios. (A1)

É perceptível na fala desse acadêmico a preocupação em estabelecer a relação entre os conteúdos trabalhados na aula de Geografia e o contexto que envolve a realidade dos alunos, buscando estabelecer a relação entre o estudo do lugar e o espaço global. Muitas vezes, os conteúdos são tratados de forma isolada, em seu aspecto global, dando a impressão de que fazem parte de uma realidade distante. O estudo do lugar no ensino da Geografia deve e pode ser desenvolvido de forma contextualizada, levando em conta a realidade, o cotidiano e as experiências dos alunos. De acordo com Pontuschka:

No entanto, apesar das diferenças, há certo consenso sobre a noção de que a prática pedagógica na disciplina escolar de Geografia deve começar pelo lugar de vivência do aluno, explorando todo o potencial de seu conhecimento prévio e, com base nele, introduzir os conceitos científicos dominados pelo professor. É no conhecimento local que estão às fontes que servirão de parâmetros para o aluno atingir o conhecimento espacial de outras realidades (2007, p. 36).

Eu acho que o estudo do lugar é o objeto de estudo da Geografia. Então, é impossível não tratar numa aula de Geografia sobre o espaço local dos alunos. Tentar sair um pouco do tradicional, tentar trazer para a sala de aula a realidade mais próxima do aluno. Não adianta falar de um rio, e de repente não ir ver o rio, ou falar lá do rio Tietê, que é lá em São Paulo, que é superpoluído. Mas e o rio que tem na cidade ou no bairro. Tem o rio Passo Fundo, ou sei lá tem tantos outros rios, perto dos bairros das comunidades. Então, eu acho importante trazer para dentro da sala não só o prático, mas o que está próximo da realidade do aluno. Então, eu acho que o local dentro da Geografia, a questão do lugar, é isso, fazer o aluno sentir que ele vive isso, que o problema ambiental no rio não é só lá no Tiete, o problema nos rios é próximo da casa dele. É ele jogando pedra no rio e assoreando, é o pai dele com a lavoura plantando lá em cima da mata ciliar. Então, assim, eu acredito que todos os conteúdos ou conceitos da Geografia precisam ser analisados na escola local, regional e global, senão, acho que fica muito distante do aluno. (A2)

Destacamos no excerto do acadêmico a preocupação com o estudo do local, do que está próximo do aluno: “[...] eu acho importante trazer para dentro da sala não só o prático,

mas o que está próximo da realidade do aluno”. Ao buscar aproximar os conteúdos ensinados da vivência dos alunos, o professor, por meio de exemplos que representem os temas/assuntos, pode dar suporte à construção do conhecimento.

O estudo do lugar é fundamental para o entendimento do mundo contemporâneo, pois, ao mesmo tempo em que o mundo é globalizado, as relações sociais existentes ocorrem em lugares específicos. Estudar e compreender o lugar, em Geografia, significa entender o que acontece no espaço onde se vive. Para isso, é necessário muitas vezes observar outros fatores que envolvem cada lugar. (Callai, 2003a).

Bom, eu também acredito que é muito importante trazer exemplos para o cotidiano do aluno, procurar trazer exemplos de coisas distantes para perto do aluno, para que ele possa compreender melhor o que está estudando. Eu estava trabalhando no estágio do ensino fundamental com latitude e longitude, daí é meio difícil conseguir explicar alguma coisa mais prática, sabe. Para eles entenderem eu resolvi conversar com eles sobre a queda do Airbus no oceano Atlântico e ficaram um tempão lá para achar aquele avião. Fomos para o mapa- mundi para localizar os paralelos e meridianos, pois no oceano só é possível se localizar pelas coordenadas geográficas. Foi até legal, eles entenderam onde é que ficava. Ali eles descobriram a localização de Fernando de Noronha que foi naquela região próxima à queda do avião. Dar exemplos, ainda mais nas aulas de Geografia, que temos recursos para usar, para mostrar. (A3)

Esse depoimento destaca que o interesse dos alunos pelas aulas aumenta quando se trabalha com conteúdos de um lugar que eles conhecem, ou são retirados de fatos da mídia, ou da experiência do cotidiano deles.

A Geografia tem o papel de formar uma consciência espacial nos alunos para que possam compreender e fazer a leitura de diferentes lugares. Formar uma consciência espacial é mais do que conhecer e localizar; é analisar, é sentir, é compreender a espacialidade das práticas sociais para poder intervir nelas, ou seja, é preciso formar uma consciência espacial para a prática da cidadania. Consciência espacial é sinônimo de perceber o espaço como um elemento importante de nossa organização social, presente no nosso cotidiano (CAVALCANTI, 1998).

Na verdade, eu acho que ainda eu na minha concepção de local, regional e global, eu particularmente, sinto dificuldades ainda em trabalhar com estas escalas fazendo relações, porque não sei ainda quais são os fatores que não me deixam ou não me permitem trabalhar isso. Mas assim, quando eu fiz estágio no ensino fundamental, eu consegui trabalhar o local, a realidade deles ali, que nos estávamos estudando na época era sobre regiões brasileiras. Eu acho que consegui fazer essa relação. Porém, agora no

ensino médio, algumas vezes já fiz, já consegui fazer isso, mas eu ainda sinto dificuldades, sei que é importante fazer estas relações e trabalhar o local, o global e o regional. Mas eu ainda tenho um pouco de dificuldades para trabalhar sobre isso. Por isso, até não vou saber dar uma concepção certa de como eu faria isso. Realmente é isso, porque na verdade eu acho que agora, a gente tem que estudar muito para conseguir fazer essa relação. Eu, principalmente, tenho que estudar muito para fazer, nesse momento, a relação essa. Depois, daqui a um tempo, eu espero superar isso. (A4)

Eu posso citar um exemplo: no estágio do ensino fundamental eu trabalhei paisagens, e eu acho que os alunos compreenderem bem mais quando eu usei exemplos da cidade. É uma forma que usei para trabalhar as mudanças das paisagens. Levei fotos antigas da cidade e mostrando como o homem influencia nessa transformação. Acho que a aula foi muito produtiva e os alunos até gostaram. Procurei mostrar que estas transformações ocorreram em todo o Brasil também. Só que não é muito fácil, como a colega falou anteriormente, a gente fazer essas comparações. Trazer para o local ali, é bem complicado mesmo. (A5)

Apesar de saberem a importância de adotar como conteúdos os espaços de vivência do aluno, os acadêmicos parecem não ter clareza de como esses espaços devem ser ensinados. No depoimento “eu ainda tenho um pouco de dificuldades para trabalhar sobre isso. Por isso, até não vou saber dar uma concepção certa de como eu faria isso. Realmente é isso, porque na verdade eu acho que agora, a gente tem que estudar muito para conseguir fazer essa relação”, é possível perceber a dificuldade que o acadêmico tem de estabelecer relações entre local, regional e global nas aulas de Geografia.

Seja por falta de referencial teórico e metodológico, seja por seguirem uma visão tradicional de estudo do espaço geográfico com um mero estudo de paisagem, as aulas de Geografia acabam centradas na descrição empírica das paisagens, ou exclusivamente na interpretação política e econômica do mundo. Segundo Cavalcanti (2002), diante das mudanças no ensino, a Geografia escolar tem procurado repensar o seu papel nessa sociedade em mudança, questionando seus métodos, indicando novos conteúdos, para que o conhecimento geográfico contribua para uma formação cidadã e que o lugar de vivência do aluno sirva de pressuposto para compreensão e análise dos espaços mais complexos.

Eu também tenho um exemplo de uma aula que eu dei para o ensino médio. Eu estava trabalhando sobre a distribuição da população brasileira, no caso, das metrópoles, que estavam saturadas, e as cidades médias que estão crescendo. Então, estas cidades têm um crescimento maior hoje em dia em relação às metrópoles. Daí eu usei o exemplo de que Passo Fundo que é uma cidade média. Pelo que eu percebi, elas não sabiam. Daí eu comentei

por que nossa cidade é considerada uma cidade média. Foi importante porque eu comentei por que as pessoas vinham para cá, que destaque Passo Fundo apresentava para as pessoas estarem vindo para cá, Eu acredito que foi bem interessante porque eles não estão acostumados a fazer isso nas aulas, trazer a realidade para as aulas de Geografia. Então foi bem interessante essa maneira de se trabalhar. Mas o ruim, às vezes, é a falta de recursos para que os alunos possam visualizar o que estamos falando, pois no livro didático não aparece a cidade de Passo Fundo. Na escola não temos projetor multimídia nem retroprojetor, isso atrapalha um pouco. (A6)

O acadêmico revela em sua fala como conseguiu trabalhar com as diferentes escalas de análise nas suas aulas. Não faz referência a alguma dificuldade para tratar sobre este conteúdo nas suas aulas, mas destaca sua preocupação em trazer exemplos da vivência próxima dos alunos. Posto dessa forma, a compreensão da experiência dos alunos em sua relação com as paisagens próximas pode fornecer importantes elementos de entendimento da construção da realidade. Segundo Cavalcanti:

Para cumprir os objetivos do ensino de Geografia, sintetizados na idéia de desenvolvimento do raciocínio geográfico, é preciso que se selecionem e se organizem os conteúdos que sejam significativos e socialmente relevantes. A leitura do mundo do ponto de vista de sua espacialidade demanda a apropriação, pelos alunos, de um conjunto de instrumentos conceituais de interpretação e de questionamento da realidade sócio-espacial (1998, p. 25).

A gente precisa conhecer o lugar antes de tudo. Antes de dar aula, precisa fazer uma pesquisa, precisa conhecer a realidade dos alunos, conversar com eles. Daí conforme vai indo a aula é que a gente vai fazendo as relações, porque eles também trazem o conhecimento deles para a sala de aula. Fazer a relação do conhecimento deles, do lugar que eles vivem com o global, com outros lugares, é muito importante. Daí eles conseguem captar, compreender melhor. Também concordo com a colega que a falta de material didático é um problema que enfrentamos nas escolas. Pela falta de recursos financeiros, muitas vezes não é possível fazer algumas atividades (trabalho de campo por exemplo). (A8)

É possível perceber que os acadêmicos compreendem a importância do estudo do lugar no ensino da Geografia. Ressaltam que é fundamental destacar exemplos do cotidiano do aluno para estabelecer as relações espaciais, contribuindo, assim, para o entendimento das dimensões do global, do regional e do local.

Salientam a importância de utilizar diferentes recursos metodológicos para aproximar os alunos da Geografia que é trabalhada em sala de aula, pois pela exploração do espaço

geográfico local é possível a construção de um conhecimento que tenha significado. “Ao manipular as coisas na prática social cotidiana, os indivíduos vão construindo e reconstruindo uma Geografia e um conhecimento geográfico dessa Geografia”. (Cavalcanti, 2002, p. 77).

É possível perceber nos depoimentos a crítica à falta de recursos pedagógicos para trabalhar nas escolas e de recursos financeiros, que dificultam o planejamento de algumas atividades. Reconhecem que é preciso conhecer o espaço local para poder explorar em aula determinados conceitos e estabelecer as relações com o espaço regional ou global. Indicam, ainda, uma limitação em fazer essas relações, atribuindo isso à falta de conhecimento e segurança em trabalhar determinados conteúdos de Geografia.

As falas dos acadêmicos deixam transparecer a insegurança que eles têm em trabalhar com determinados conceitos, fruto da realidade em que estão inseridos atualmente, que é o período do estágio. A confrontação inicial com a complexidade da situação profissional e a dificuldade de administrar a relação pedagógica e a condução do conteúdo em aula são fatores que em muitos casos acentuam essa insegurança.

Partindo da compreensão de que o professor iniciante constrói sua prática numa relação conflituosa e dialética entre a realidade encontrada na escola e a formação recebida, ele precisa ter um suporte teórico que o auxilie a vivenciar esta experiência inicial e promova a geração de novos conhecimentos, permitindo-lhe redefinir sua prática pedagógica na sala de aula. Para dar conta dessa tarefa é necessário que este profissional tenha uma formação que subsidie o processo de tornar-se professor, uma formação que lhe proporcione atividades que tenham como objetivo a aproximação com as situações práticas de sala de aula, que problematizem a Geografia escolar, que orientem os alunos a trabalhar na educação básica com os conteúdos das diferentes especialidades da Geografia.

3.9 O uso das tecnologias nas aulas de Geografia

Durante o curso de Geografia da UPF os alunos são estimulados a utilizar os recursos tecnológicos no preparo das aulas. Nas disciplinas de Metodologia do Ensino da Geografia, que fazem parte do currículo desde o 4º nível e são de minha responsabilidade, procuro estimular que no desenvolvimento das aulas os alunos utilizem diferentes recursos metodológicos. Durante o desenvolvimento das metodologias que antecedem os estágios (metodologias I, II e III), os alunos têm de desenvolver oficinas e projetos com aulas de

Geografia que posteriormente utilizarão nos estágios. Nestas atividades eles procuram se apropriar de diferentes recursos metodológicos para desenvolver as aulas.

O curso tem um laboratório (Labogeo) que oferece uma série de recursos para uso dos alunos. Também existem na universidade laboratórios de informática com diferentes softwares e ferramentas computacionais que podem ser utilizados como recurso de ensino.

Quando discutimos nas sessões dos grupos focais sobre a questão do uso e domínio de novas tecnologias em sala de aula, foram variadas as manifestações. Alguns acadêmicos argumentaram terem enfrentado dificuldades, outros nem tanto:

Na minha escola até tinha projetor multimídia, mas era muito complicado usar. Ele era usado somente para reunião dos professores. Tinha laboratório de informática, mas estava fechado, não tinha monitor ou professor para cuidar, então, não podia ser usado. Fiz um trabalho de pesquisa e os alunos usaram a internet em casa, quase todos tinham internet. No dia da apresentação dos trabalhos eu consegui que a escola liberasse o projetor multimídia. A professora titular ajudou a conseguir. O resultado foi muito bom, com excelentes trabalhos organizados pelos alunos. (A1)

Percebemos com esse excerto que nem sempre os recursos tecnológicos estão disponíveis nas escolas. De fato, a realidade de carência de material e pessoal, muitas vezes interfere no trabalho desenvolvido em sala de aula. Contudo, chama atenção que, mesmo diante dessas dificuldades, o acadêmico conseguiu desenvolver sua atividade.

Procurei diversificar as metodologias utilizadas nas aulas do estágio. Em algumas aulas eu só utilizei o quadro, mas procurei fazer que os alunos tivessem aulas mais interessantes. Eles reclamavam bastante das aulas de Geografia, diziam que só usavam o livro didático. Procurei usar o retroprojetor, passei filmes, utilizei a música como recurso para as aulas. (A2)

O acadêmico deixa clara na sua fala a preocupação em diversificar a metodologia em aula com o uso de diferentes recursos tecnológicos, como forma de tornar as aulas de Geografia “mais interessantes”. Destaca que os alunos “reclamavam bastante” em razão de as aulas terem como recurso apenas o livro didático. Não se pode negar que a tecnologia existe e que não pode ficar fora da escola, e os recursos tecnológicos proporcionam ao educador trabalhar os conteúdos articulados a uma técnica que facilitará a compreensão do aluno. As tecnologias podem trazer grandes contribuições para a educação, mas não podemos deixar de

ênfatisar o pensamento de Silva (2002, p. 79) de que “a tecnologia torna possível o acesso direto à informação, mas não é possível o acesso direto ao conhecimento.” O conhecimento não viaja pela internet; por isso, o acesso a grande volume de informações não assegura a possibilidade de transformá-lo em conhecimento.

Eu usei diversas vezes o laboratório de informática com atividades de pesquisa e para os alunos prepararem um seminário. A professora titular tinha o hábito de usar o laboratório, então foi fácil de trabalhar. No próprio laboratório tinha o projetor multimídia para apresentar os trabalhos. (A3)

Lá na escola tem retroprojektor. Acho que eu sou a única que está usando, porque ninguém usa o retroprojektor. Não preciso nem fazer reserva, como diz a supervisora, ninguém usa. Prepara lâmina, chega lá e está disponível sempre. Agora, uma coisa que eles usam mais é o laboratório de informática. As vezes falta um professor na escola, então eles levam os alunos para o laboratório de informática e, quando não tem o que dá, levam para a informática, mas o resto, o retroprojektor muito pouco usado. Eu também utilizei o laboratório no meu estágio. (A5)

Destaca-se nesses dois depoimentos que os acadêmicos tiveram a possibilidade de utilizar o laboratório de informática como um recurso metodológico e que os alunos tinham o hábito de utilizar este recurso nas aulas. Contudo, chama atenção esta fala de um acadêmico: [...] “às vezes falta um professor na escola, então eles levam os alunos para o laboratório de informática e, quando não tem o que dá, levam para a informática”, revelando que o uso desse espaço é feito de forma indiscriminada, sem um critério pedagógico definido, ou seja, é apenas um espaço para o qual os alunos são levados quando “não têm o que fazer”.

Mesmo diante da contribuição que a tecnologia pode trazer como recurso metodológico na escola, podemos perceber que seu uso está muito distante do que se propaga e se deseja. A informática na educação ainda não impregnou as idéias dos educadores, muito menos a sua prática; por isso não está consolidada no nosso sistema educacional. (VALENTE; ALMEIDA, 2006). Esta realidade pode estar relacionada ao fato de faltar recursos financeiros para implementação desses recursos na escola, ou ainda à falta de conhecimento dos professores no domínio dessas ferramentas.

Na escola que eu fiz estágio não havia laboratório de informática, nem projetor multimídia. Tinha retroprojektor, mas era muito complicado usar, pois pegava muito sol na sala e as cortinas eram claras. Eu consegui passar um filme, mas somente uma vez, pois a sala de vídeo era muito disputada

na escola. Procurei preparar aula com material que eu tinha acesso mais fácil. (A6)

Esse é mais um depoimento que revela a falta de acesso aos recursos tecnológicos na escola, limitando o acadêmico na escolha de determinados recursos para desenvolver suas aulas. O docente destaca que procurou “preparar aula com material que eu tinha acesso mais fácil”, porém sem esclarecer quais estratégias usou para isso.

A falta de infraestrutura física é uma realidade presente na maior parte das escolas públicas do país. Como se pode perceber, ainda é preciso percorrer um longo caminho para que o aluno tenha, de fato, acesso aos recursos tecnológicos.

Procurei explorar o uso de diferentes recursos nas aulas dos meus estágios, principalmente porque lembro das aulas “chatas” que eu tinha de Geografia. Fiz um trabalho de pesquisa no Google Earth, pois na minha escola tinha laboratório de informática e horário disponível para seu uso. Poucos professores fazem uso do laboratório na escola. Eles já sabiam que, quando tinha aula de Geografia com o estagiário, eles iam sair da sala de aula, a aula ia ser diferente, como eles falavam. (A7).

Eu não tive problemas com relação ao uso dos recursos em sala de aula. Meu problema era a falta de interesse dos alunos. Isso me deixou muito triste. Eu preparava as aulas com lâminas, com filmes, mas eu tinha a impressão que isso não chamava a atenção. Minha professora regente falou que alunos que estudam à noite chegam cansados na aula por causa do trabalho e não se interessam muito pelas aulas. O problema não era somente nas minhas aulas. Isso me deixava frustrado. (A8)

Já para esses dois acadêmicos a realidade foi diferente. Eles declaram que nas suas escolas puderam utilizar recursos tecnológicos para o desenvolvimento das aulas. Um manifesta que os alunos tinham prazer em saber que era dia de aula de Geografia em razão do uso do laboratório de informática. Por sua vez, o segundo depoimento destaca que seus alunos demonstravam pouco interesse pelas aulas. Chama atenção o relato feito pela professora titular de “que alunos que estudam à noite chegam cansados na aula por causa do trabalho e não se interessam muito pelas aulas. O problema não era somente nas minhas aulas. Isso me deixava frustrado”. Isso revela que nessa escola a falta de interesse pelas atividades propostas em aula é considerada quase que “normal”, apenas atribuída ao fato de que aluno que estuda à noite chega cansado a escola e não se interessa pelas aulas, vindo a escola “por obrigação”.

Os depoimentos dos acadêmicos evidenciam que a tecnologia amplia a possibilidades do uso de diferentes recursos metodológicos para as aulas de Geografia, mas deixam claro que nem sempre esses recursos estão disponíveis para serem usados. Alguns destacam a dificuldade para o uso dos equipamentos, mesmo estes existindo na escola; outros apontam a falta do laboratório de informática. Também é citada a satisfação dos alunos no uso desses recursos nas aulas. Um acadêmico ressaltou que na escola onde estagiou havia laboratório, mas o uso, em alguns casos, era feito sem a devida orientação pedagógica.

Essas falas evidenciam que as escolas ainda estão despreparadas para aproveitar os recursos tecnológicos como benefícios para a aprendizagem dos alunos. A falta de recursos financeiros para viabilizar a compra desses materiais é uma realidade na maioria das escolas e, aliado a isso, há a falta de preparo dos professores para lidar com tais recursos.

Para dar conta dessa realidade, que é a inserção das tecnologias na educação, é fundamental que as escolas sejam equipadas com recursos tecnológicos e os professores sejam preparados para o uso dessas ferramentas. As escolas, principalmente as públicas, carentes de recursos, não podem continuar alheias ao avanço tecnológico, sob pena de se estar formando um contingente de excluídos da era digital. Para tanto, é essencial que se efetivem mudanças na concepção de ensino aprendizagem e no tratamento dado aos conteúdos trabalhados em sala de aula, bem como na formação dos professores que atuam nas escolas, os quais precisam rever suas práticas.

A seguir, passamos para os depoimentos dos docentes sobre o papel das novas tecnologias no ensino da Geografia.

Eu vou falar de uma realidade, depois vou trazer para a minha realidade profissional. Eu atualmente estou concluindo uma especialização pela Universidade de Santa Maria. Essa especialização é em Déficit cognitivo, enfim é educação de surdos e educação especial. Mas dentro dessa área tão abrangente que é a educação especial, a gente tratou de primeira mão sobre as TICs as tecnologias, todos os tipos de tecnologias usadas para educação. Estou na fase de conclusão do curso, que agora é a produção da monografia. Vou dissertar sobre as tecnologias, as TICS na educação especial e na educação de surdos. Aprendi maravilhas em termos de tecnologias para trabalhar na escola, de todo tamanho e para tudo. Agora vem a realidade da escola onde trabalho: primeiro, a gente sabe que tem as verbas que vem para ser aplicadas em laboratórios. Os computadores destinados para minha escola atual chegaram o ano passado e voltaram, nem chegaram na escola porque a escola não tem espaço físico para laboratório, perdemos o laboratório. Para trabalhar nesse laboratório um sistema diferente de informática e tal. Eu troquei minha folga de dois anos fazendo a

especialização que a prefeitura oferece, para ser a monitora deste dito laboratório. Aprende a lidar, a trabalhar, a fazer projetos, inclusive um projeto que foi publicado na TV/UPF, para fazer de tudo dentro de um laboratório de informática, mas nossa escola continua sem espaço e sem laboratório de informática. Ai, em sala de aula, nossa, se eu tivesse um computador aqui, dava um jeito nisso aqui, fazia acontecer, mas não tem. Estes dias fui trabalhar numa turma de alunos que nós temos numa sala emprestada da igreja da comunidade. Planejei uma aula com lâminas. Chegando lá me dei por conta que a sala não tem cortinas para escurecer a sala. Ah, vamos trocar uma turma pelo menos um período, vamos escurecer aquela sala de aula e vamos levar lá, dá um transtorno, mas hoje dá, vamos instalar, vamos fazer. Serviu? a aula foi legal? Foi, foi ótima. Nem todo mundo está disposto a se locomover, tive que mexer com a prô da sala, ela não gostou que tirassem ela da sala, atrapalhou a aula. Mas tudo bem, fez uma cara feia, mas eu fui lá e dei minha aula. Ai queria passar um vídeo, mas nós temos sala de vídeo? A sala de vídeos é junto da sala de professores que também é biblioteca. Vou dar um jeito, arrumar um horário. A mesa a gente empurra lá para o cantinho, tira as almofadas, joga no chão, no sofazinho, vamos apertar e espremer lá que dá. Passamos o vídeo, deu para fazer aula com o vídeo? Deu. Mas ninguém pôde retirar livros naquele horário, nem os professores puderam pegar material. Mas tudo bem a gente tira, se precisar a gente alcança. Dá um jeito, liga o ventilador, para dar uma suportada no ar lá dentro, mas vai. Alguém ficou de pé? Não, senta em cima da mesa, dá uma apertadinha que vai. Assistimos o vídeo. Ótimo! Deu, deu para fazer? Deu. Não deu para fazer muita anotação ali no aperto, mas vamos voltar lá para a sala que agora dá. Assistimos o vídeo, voltaram para a sala. Ah vamos trabalhar com uma música. Professora, o CD não toca no rádio! Fulano você mora perto da escola? Ah eu tenho um sonzinho bem legal, vou lá buscar. Traz o sonzinho, vamos trabalhar com o sonzinho. Tem tecnologias? Tem, são muitas mas tem professores que não trabalham nem com o rádio, nem com a TV, nem com vídeo, não se dispõem a fazer esta maratona. Então, assim, eu vejo dificuldade que a gente tem ali e dá, no sofrimento, mas dá. E para eles, quando é diferente a aula, eles gostam. Xerox é outra novela na escola. Até metade do ano passado a gente só tinha o tal do mimeógrafo, ninguém aguentava mais aquilo, não tem verba. Vamos dar um jeito. Até que conseguimos comprar a tal máquina. Agora temos que rebolar para que tenha tinta para manter a máquina trabalhando. Essa é a realidade de uma escola pública. (D1)

A fala desse docente revela a realidade da sua escola e o esforço exigido para conseguir trabalhar com algum recurso tecnológico para apoio da aprendizagem. Apesar de ter formação/capacitação para atuar com laboratório de informática, sua escola não tem estrutura física para implantação do laboratório. Por falta de espaço físico, a escola teve de devolver os computadores que recebera. Isso revela o descaso com a escola pública, que carece de espaço físico e material para que os professores possam preparar uma aula com um mínimo de recursos, como fazer cópias de material, passar um filme, etc. Como afirma a docente, para trabalhar com um mínimo de recursos tem-se de estar disposto a “fazer uma maratona”.

O uso e a implantação dos recursos tecnológicos nas escolas demandam investimentos na estrutura física e também na compreensão do papel da tecnologia na educação. É preciso priorizar a consolidação de uma escola que proporcione uma educação que incorpore as possibilidades tecnológicas existentes na atualidade para potencializar a aquisição do conhecimento, necessário para emancipação pessoal e social.

Miskulin chama atenção para não pensarmos a questão apenas em termos de ferramenta tecnológica, mas, sobretudo, dos possíveis benefícios que essa tecnologia poderá trazer para a sociedade.

Quando se propõe tecer reflexões sobre a inter-relação entre a educação, a sociedade e a tecnologia, convém ressaltar que pensar sobre a integração e disseminação da tecnologia na educação não significa apenas pensar em artefatos tecnológicos, mas sobretudo, significa refletir e pensar sobre educação e sobre possíveis benefícios que essa tecnologia poderá trazer para a sociedade. Sabe-se que a utilização da tecnologia na educação, por si só, não produz à emancipação nem a opressão de indivíduos, mas, por outro lado, tal tecnologia está incorporada em contextos econômicos e sociais que determinam as suas aplicações. E, desse modo, esses contextos devem se reavaliados, constantemente, para assegurar que as aplicações das tecnologias na sociedade, desenvolvem e conservem valores humanos, ao invés de extingui-los (1999, p. 51).

Eu acho que assim a tendência é essa, o mundo está em transformação, ele está se modificando, essa questão das tecnologias está vindo cada vez mais acelerada. Só que chegamos na escola e parece que ela regrediu, porque nós ainda usamos o mimeógrafo. Agora, há pouco tempo, nós estamos trabalhando com xerox, mas ainda utilizamos o mimeógrafo, pois as cópias do xerox são limitadas. Às vezes a gente fica angustiada, de ver como as coisas estão mudando, estão inovando. Agora na jornada o tema foi esse, foram as novas tecnologias, a tendência que está aí, a gente tem que enxergar. Até enxergamos, só que, quando chegamos na escola, é uma outra realidade. Temos que passar folha no mimeógrafo. Isso te frustra. Então, assim, tu fica de mãos amarradas. Hoje, as crianças mudaram os adolescentes mudaram, os valores mudaram, só que a sala de aula é a mesma, porque as vezes a gente tenta, mas não consegue; porque às vezes o próprio espaço físico limita a gente de fazer um trabalho até em grupo. As vezes, tem espaço e não tem vontade, mas às vezes o próprio espaço limita. Cada vez turmas com mais alunos. Então, assim, tem coisas que eu fico bem angustiada, nesse sentido. A gente está conseguindo evoluir mas eu vejo assim ó, bem lento. Na escola onde eu trabalho agora nos trabalhamos com xerox, no sistema de cotas. Você tem resumir, espremer na folha, colocar para a gente conseguir trabalhar com o xerox, mas a gente tá conseguindo inovar. Laboratório de informática? Temos laboratório de informática, tem como fazer um trabalho ótimo. A internet chegou agora, então agora tem internet. Então enlouqueci com o laboratório de informática, com um monte de coisas para fazer. Opa! só pode levar uma turma, cada professor é responsável por levar uma turma no laboratório de

informática. Não, não, mas eu quero levar todas as 5ª séries, porque eu vou fazer um trabalho assim, assim. Não, só pode levar uma turma por semana. Escolhe uma turma e você vai poder levar aquela turma no laboratório de informática. Mas não tem como me arrumar um horário? Eu queria ir mais que uma vez por semana. Não, tem as outras professoras que também utilizam o laboratório. Esta também é a realidade de uma escola pública. (D2)

Em face do exposto, depreendemos que esse docente também enfrenta algumas dificuldades para trabalhar com os recursos tecnológicos na sua escola. Apesar de haver laboratório de informática na escola, o seu uso é limitado, dificultando o trabalho em todas as turmas. Nesse depoimento fica claro o sentimento do docente: “Hoje, as crianças mudaram os adolescentes mudaram, os valores mudaram, só que a sala de aula é a mesma, porque as vezes a gente tenta, mas não consegue; porque às vezes o próprio espaço físico limita a gente de fazer um trabalho até em grupo. Às vezes, tem espaço e não tem vontade, mas, às vezes, o próprio espaço limita. Cada vez turmas com mais alunos. Então, assim, tem coisas que eu fico bem angustiada”.

Em relação à questão das tecnologias na educação, as escolas que eu trabalho (privadas) oferecem diferentes opções para o uso de tecnologias na sala de aula. Ah, mas eu não sei, que essa não é a realidade de todas as escolas. Então, não vou generalizar. Tem as opções de sala de informática, agora está na moda a lousa interativa, datashow e tudo mais. A questão é: por exemplo, tem escolas que eu levo os alunos na sala de informática para ver sites do CPTEc/INPE. Para a gente ver o Google e tudo mais eu me encorajo a levar. Mas tem escolas que eu não me encorajo a levar na informática, porque eu tenho medo que os alunos quebrem os computadores ou façam outras coisas, não dá certo. Eu tenho medo mesmo, e outras tecnologias. Eu vejo assim: tem tanta tecnologias nas escolas que os professores podem usar na aulas, mas eu não sei se eles se perdem nas tecnologias que se tem, ou eles não sabem mexer nessas tecnologias. Tem uma das escolas particulares que tem lousa eletrônica, datashow e tudo mais, e quem usa são dois professores, três professores, que utilizam esse material. É claro que não vai usar toda aula, mas é recurso, um “plus” a mais nas tuas aulas e que os alunos adoram né. Tu leva uma turma de 5ª série. A primeira vez que levei, na metade do ano que eu entrei e tal, que eles disseram: Ah, professor, é a primeira vez que a gente vai na lousa. Já fazia um ano que a lousa interativa estava lá e nunca nenhum outro professor tinha levado eles. Eu não sei se é o medo dos professores a essa atualização, reatualização, porque uma coisa é tu mexer no computador, outra coisa é tu mexer em outros equipamentos. Tem que fazer uma reciclagem, uma atualização. E eu vejo que não é todos os professores que se propõem a isso. (D3)

No excerto percebemos que a questão não é falta de acesso aos recursos tecnológicos, como já declararam alguns docentes, mas a falta de usos desses recursos por parte de alguns professores. No caso das escolas privadas onde há melhor infra-estrutura, os recursos tecnológicos estão à disposição, mas muitas vezes não são utilizados por alguns professores. Segundo o docente, “já fazia um ano que a lousa interativa estava lá e nunca nenhum outro professor tinha levado eles”, o que deixa claro que existem os recursos na escola, mas nem sempre são usados pelos professores.

Nas instituições nas quais há uma boa infraestrutura e recursos tecnológicos à disposição, encontramos certa resistência quanto ao uso destas ferramentas. Entendemos que muitos profissionais não foram capacitados na sua formação para desenvolver competências que lhes possibilitem acompanhar e atuar diante da revolução tecnológica da sociedade atual. É preciso que as políticas institucionais incentivem a inserção efetiva do professor nesta nova cultura, para que ele possa, efetivamente, vivenciar nas suas práticas os recursos tecnológicos. Contudo, temos de ter claro que a mera presença das tecnologias no contexto escolar não é garantia de aprendizagem do que é ensinado; saber para que e como utilizar os recursos tecnológicos é de suma importância para que possam qualificar a prática pedagógica, não simplesmente atender a um modismo.

O domínio das novas tecnologias educativas pelos professores pode lhes garantir a segurança para, com conhecimento de causa, sobrepor-se às imposições sociopolíticas das invasões tecnológicas indiscriminadas às salas de aula (KENSKI, 2004, p. 130).

Vejo que você ainda tem cota para xerox, eu já não tenho esta facilidade. Para eu dar uma folhinha para um aluno meu, eu tenho que tirar do meu salário e pagar para a turma, porque nem isso nós temos. Então, tem que ser pago. Quer dizer é material que o professor vai usar, é o professor que tem que pagar, e, detalhe, tem que pagar a vista, não pode nem marcar para pagar no final do mês. Tem que ir lá fazer as cópias e pagar na hora. Então, assim, realmente é complicado trabalhar, porque de nada adianta colocar o equipamento lá e dizer para o professor você tem que usar. Eu acho que tem que ter o momento do professor se capacitar. Como nós estamos numa realidade que a gente muitas vezes está 20h ou tem 40 horas de trabalho na escola, ainda tem um tempinho de, quem sabe, correr atrás. Faz pouco que agente está formado, mas não tivemos o devido preparo para lidar com essas tecnologias na escola. É complicado também para aquele profissional que está há 15, 20 anos na escola e que não teve acesso a estes recursos na sua formação, e que, de repente, tem 40, 60 horas de trabalho. Como vai dar conta de correr atrás desse prejuízo? Não dá para esquecer uma coisa: que não adianta só julgar o professor, porque o professor também trabalha

porque precisa de um trabalho. E aí, muitas vezes, dizem assim: “Ah porque o profissional tem que buscar, ou, ah por que tu trabalha 60 horas por semana?” Temos que ver que muitas vezes ele precisa de 60 horas, porque ele tem que sustentar uma família, e para isso ele precisa trabalhar tanto assim. Muitas vezes a sociedade culpa o professor de acomodado, parece que o professor é aquele que tem que fazer tudo só por amor. Então, muitas vezes, o professor tem que fazer cópias e pagar, mas, enfim, o aluno tem direito, você não pode negar para o aluno. Só que também, o professor tem o direito de ter as mínimas condições materiais para trabalhar. Então, assim, as tecnologias estão aí, mas que condições temos para dar conta de usar isso a nosso favor, na escola. (4)

Eu acho que a tecnologia ajuda muito, gosto muito de usar, mas, como a colega falou anteriormente, que condições as escolas têm para que possamos usar essas tecnologias na sala de aula? Nós não temos nem retroprojetor na escola, tem uma sala de informática que está fechada por falta de alguém que cuide. Quando o laboratório ficava aberto, a gente não conseguia levar as turmas porque o espaço é muito pequeno e as turmas são grandes. Sem monitoria no laboratório, não tem condições de levar aluno, somos responsabilizados pelos estragos e tem aluno que é complicado tirar da sala de aula. Xerox, a gente tem uma máquina terceirizada, está lá e o professor pode fazer cópias, desde que pague ou cobre dos alunos. Até podemos cobrar dos alunos, tem aqueles que não pagam, como sempre. Assim eu trabalho com educação artística, e precisa toda semana de cópias de Xerox. E só tem o mimeografo e eu me nego a usar o mimeografo, pelo amor de Deus. Eu vou no xerox, então. (D5)

Mais dois depoimentos fazem referência às dificuldades para fazer uso de diferentes tecnologias nas aulas. Um dos pontos levantados diz respeito à falta de capacitação dos professores para o uso dos recursos tecnológicos, principalmente do computador. A falta de espaço na escola para esse tipo de capacitação é destacado: “Então, assim, realmente é complicado trabalhar, porque de nada adianta colocar o equipamento lá e dizer para o professor você tem que usar. Eu acho que tem que ter o momento do professor se capacitar. Como nós estamos numa realidade que a gente muitas vezes está 20h ou tem 40horas de trabalho na escola, ainda tem um tempinho de, quem sabe, correr atrás”. Muitas vezes, a culpa recai sobre o professor sobre a falta de conhecimentos desses recursos, mas, como destaca o depoimento, a sobrecarga de trabalho é um fator que limita o tempo para buscar uma capacitação. Como resolver uma situação onde o professor tem de trabalhar 40 ou 60 horas para poder se sustentar, pois tem um salário que o impede de sobreviver trabalhando menos. Como resolver isso? No outro depoimento mais uma vez aparece a mesma queixa, ou seja, não há recursos físicos nem financeiros que possibilitem o uso da tecnologia como apoio para desenvolvimento das aulas. O docente desabafa que, mesmo sendo formado em Geografia,

trabalha com a disciplina de educação artística e necessita de fazer cópias. E ressalta: “Eu me nego a usar o mimeógrafo, pelo amor de Deus”.

Ao dialogar com o grupo de docentes, podemos perceber que eles estão conscientes de que a tecnologia representa um enorme potencial como instrumento de aprendizagem na escola. Muitas vezes não conseguem fazer o uso que consideram seja o ideal, em razão da falta de infraestrutura das escolas, porém, referem o empenho em buscar concretizar seus objetivos de qualificar a prática pedagógica em sala de aula.

A possibilidade de modificar esta realidade relaciona-se intimamente com a criação de políticas públicas destinadas a dotar as escolas de uma estrutura técnica adequada para a incorporação das novas tecnologias. Aliado a isso, é preciso que tenhamos profissionais com condições de fazer uso desses recursos de forma que possam se transformar em ferramentas para auxiliar no processo ensino e aprendizagem.

A formação de professores capazes de utilizar os recursos tecnológicos na educação requer que estes profissionais, além de dominar o uso dessas ferramentas, tenham uma prática reflexiva pautada na compreensão do papel educativo desses recursos.

A formação do professor deve prover condições para que ele construa conhecimento sobre as técnicas computacionais, entenda por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica e seja capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica. Essa prática possibilita a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora de conteúdo e voltada para a resolução de problemas específicos do interesse de cada aluno. Finalmente, deve-se criar condições para que o professor saiba recontextualizar o aprendizado e a experiência vivida durante a sua formação para a sua realidade de sala de aula compatibilizando as necessidades de seus alunos e os objetivos pedagógicos que se dispõe a atingir (VALENTE, 2006, p. 14).

Uma formação pautada pela crítica e compreensão do papel da educação é fundamental para preparar os professores para atuarem em contextos educacionais mediados pelas novas tecnologias. O papel do professor, a produção do conhecimento, os espaços e tempos escolares sofrem impactos nessa nova realidade. Esse desafio tem de ser enfrentado pelos cursos de formação de professores que desejam promover uma formação que possibilite a esses profissionais incorporar na sua prática o uso dos recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem.

REFLEXÕES FINAIS

Aquele que pretende apenas em certa medida alcançar a liberdade da razão, não tem durante muito tempo o direito de se sentir, sobre a terra, senão como um viajante – e nem sequer como um viajante que se encaminhe para um ponto de chegada; pois este não existe.
NIETZSCHE, 2001.

A sociedade e as instituições, de um modo geral, possuem uma alta expectativa em relação ao trabalho do professor, que tem um papel importante como agente de mudança e desenvolvimento. Assim, é preciso considerar a docência a partir do contexto da formação e da atuação profissional, pois é um trabalho que se efetiva na prática pedagógica que é exercida no cotidiano da escola.

Considerando o trabalho docente como um processo que envolve a apropriação de saberes e a articulação entre a formação e a atuação no contexto profissional, analisei nesta pesquisa a contribuição do curso de Geografia na formação de um profissional com as condições básicas de aprendizagem da docência para atuar na escola e na sua área de conhecimento. Pelo exame do discurso dos acadêmicos e docentes colaboradores deste estudo, intentamos compreender, em suma, a maneira como esses sujeitos se apropriaram dos saberes da docência ao longo do seu processo formativo inicial e quais os desafios que enfrentam no exercício de sua atividade profissional para dar conta de ensinar Geografia e possibilitar aos alunos aprendizagens significativas.

Ao analisar o contexto do curso de Geografia da Universidade de Passo Fundo, procurei identificar como ocorre o processo de aquisição do conhecimento geográfico e sua relação com a Geografia escolar; que obstáculos pedagógicos os futuros professores e professoras que já atuam em sala de aula enfrentam no exercício da docência; que saberes mobilizam para desenvolver suas atividades; qual o papel da autonomia, da pesquisa e da formação continuada na prática docente; qual a importância do estudo do lugar e das novas tecnologias para o ensino da geografia. Essas e outras questões levaram-me a procurar identificar em que medida a formação inicial dos acadêmicos e professores egressos do curso de Geografia contribui para a formação de profissionais capazes de atuar na educação básica.

Essas e outras questões revelam a intenção desta pesquisa e apontam para a questão central deste estudo, que é a defesa da tese de que os cursos para formação de professores precisam estimular a mobilização de saberes e ações que promovam a pesquisa sobre o lugar, a partir do qual se faz a compreensão do global; o incentivo à autonomia profissional e à pesquisa como um exercício de construção pessoal e emancipação; a valorização da interdisciplinaridade, acompanhada de uma gradativa mudança na compreensão da geografia como disciplina; o incentivo ao uso e domínio de novas tecnologias e à formação continuada como um processo de indagação e reflexão sobre as práticas e sobre o desenvolvimento pessoal e profissional do docente.

Para a análise que me propus realizar foi fundamental elaborar algumas categorias que serviram de fio condutor deste estudo e me permitiram compreender os desafios enfrentados pelo professor no seu processo formativo e na sua prática docente, a saber: mobilização de saberes docentes; formação do professor de Geografia autonomia e pesquisa na prática docente; formação continuada; pesquisa sobre o lugar; incentivo ao uso e domínio de novas tecnologias. Assim, retomando os achados e análises da pesquisa, pontuo alguns elementos que servirão de caráter conclusivo deste trabalho.

1- Em relação aos saberes docentes, percebe-se que tanto os docentes como os acadêmicos destacam que os saberes mobilizados na prática são, predominantemente, os recebidos na formação inicial, porém ressaltam a importância dos saberes da experiência, que são gerados na realidade concreta da sala de aula. Avaliam que a graduação lhes proporcionou saberes em níveis variados como os conhecimentos geográficos e os conhecimentos pedagógicos, mas consideram que o saber adquirido na prática profissional tem papel fundamental no aprendizado de como “ensinar geografia”.

Ao explicitarem a importância do cotidiano escolar para a aprendizagem e o desenvolvimento da docência, não significa dizer que os conhecimentos oriundos da formação não sejam considerados como possibilidade para o desenvolvimento profissional e pessoal. Os saberes da experiência que são mobilizados durante a formação e concretizados na prática pedagógica são aqueles conhecimentos que os futuros docentes trazem sobre o ser professor de suas experiências, de suas vivências. Esses saberes surgem a partir da articulação com os demais saberes, “porém retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido.” (TARDIF, 2002, p. 232).

É preciso destacar que a construção dos saberes da docência acontece num processo dinâmico, no qual os professores se apropriam de conhecimentos indispensáveis à profissão em momentos e contextos específicos, que envolvem a dimensão pessoal (do próprio

professor) e a dimensão coletiva (do desempenho profissional). Esse processo que caracteriza a aprendizagem da docência não se dá num vazio teórico, pois precisa estar sustentado por referenciais que possibilitem ao professor compreender a relação teoria e prática, dando novo significado a sua prática pedagógica.

A complexidade que envolve o trabalho docente, conforme me permitiram constatar as falas dos sujeitos da pesquisa, precisa ser compreendida com base nas condições que envolvem o desenvolvimento da prática pedagógica no cotidiano da escola básica. O atendimento à heterogeneidade da sala de aula, a vivência de situações conflituosas, a preocupação com a aprendizagem dos alunos, as precárias condições dos recursos físicos e materiais dificultam o trabalho da maioria dos docentes deste estudo e revelam um descompasso entre a formação inicial e a realidade encontrada pelos docentes e acadêmicos nas escolas.

Em nossa análise, a realidade encontrada neste estudo indica certo distanciamento entre o processo formativo e as atividades concretas que compõem a especificidade e complexidade do ofício do professor. Ao ingressarem na profissão, os professores são impactados com uma realidade distante daquela que a formação inicial lhes proporcionou e são desafiados a enfrentar um cotidiano profissional que exige respostas e iniciativas para enfrentar situações reais.

Considerando o que os docentes relatam das situações de ensino, percebe-se a dificuldade que enfrentam para envolver os alunos como as atividades propostas em aula. Isso revela que a gestão da sala de aula é uma tarefa essencialmente conflituosa, que envolve questões de relação pessoal/afetiva e a dimensão pedagógica e cognitiva do conteúdo a ser trabalhado. Muitas vezes os saberes acumulados na formação e/ou na prática não são suficientes para atender aos dilemas criados por determinadas situações de sala de aula. Esses conflitos e situações que acontecem na sala de aula exigem dos docentes, ao exercerem suas atividades profissionais, reflexão e autonomia para dar conta do seu trabalho. O choque com a realidade, explicitado na fala tanto dos acadêmicos como dos docentes, revela uma idealização dos alunos, da escola e da relação pedagógica, construída no imaginário antes de cursar a formação inicial e que muitas vezes não é devidamente problematizada durante a graduação.

2- Podemos constatar que alguns acadêmicos apresentam limitações referentes ao conhecimento do conteúdo geográfico, que podem estar relacionadas à compreensão conceitual dos temas. Nos depoimentos, esta questão é relacionada a lacunas na formação. Chama a atenção que tais dificuldades, em momento algum são atribuídas a lacunas de

aprendizagem dos acadêmicos, embora não queiramos com isso desconsiderar a hipótese de que a formação possa ter deixado a desejar. O domínio qualificado do conteúdo pelo professor de Geografia permite-lhe compreender a lógica interna dos diferentes conteúdos, conceitos e pré-requisitos da ciência geográfica, possibilitando superar a idéia que as aulas de Geografia são espaços de informação sobre os países, rios, vegetação, clima, etc., para, efetivamente, levar a que os alunos desenvolvam o raciocínio geográfico, que lhes possibilita compreender as inter-relações espaciais em constante transformação.

3- Quando analisada a importância da autonomia na prática docente, foi apontado pelos acadêmicos que, durante a realização dos estágios, eles tiveram certas limitações que lhes impediram o exercício da autonomia, como a interferência do professor titular e cobranças do professor supervisor do estágio. Destacaram ter clareza da importância da autonomia na atividade docente, mas deixaram claro que durante os estágios isso não aconteceu. Por sua vez, os docentes consideram que a autonomia é fundamental para o desenvolvimento das atividades profissionais, sendo uma condição essencial para que possam fazer as opções necessárias para decidir sobre qual caminho escolher na execução da prática pedagógica. Destacam a importância da autonomia no contexto da prática de sala de aula para criar estratégias pedagógicas, decidir sobre os planejamentos, fazer escolha do livro didático.

Entendemos que o exercício da autonomia docente deve ser uma condição indispensável para o exercício de suas atividades, que se materializam na sua capacidade de tomar decisões e fazer as escolhas que contribuam para a construção de uma ação educativa emancipatória na escola. A autonomia, compreendida na perspectiva de emancipação, não pode prescindir de alguns fatores para sua efetivação: pensar e agir coletivamente; consciência política fundamentada em relações democráticas na busca de princípios e ações para enfrentar os dilemas que afetam a educação; não efetivação de ações autoritárias, que limitam a construção efetiva da autonomia no contexto escolar.

4- Foi possível constatar pelos depoimentos dos acadêmicos que eles consideram importante a pesquisa na formação e na prática do professor, mas salientam que foi importante ter no processo de formação a pesquisa como um princípio e como uma prática. Consideram que é preciso ter persistência e acreditar que é possível fazer pesquisa na educação básica. Os docentes destacam que trabalhar com pesquisa na educação básica é um desafio que precisa ser superado, pois são muitos os fatores que limitam esta prática. É uma atividade que exige uma postura diferenciada do professor no seu planejamento e no processo de ensino e aprendizagem como forma de superação de práticas tradicionais. É preciso ultrapassar uma visão da prática pedagógica como uma simples transmissão e desenvolver nos

alunos a autonomia da interpretação da realidade. “Ensinar a pesquisar requer criar situações e condições didáticas que estimulem a curiosidade e a criatividade” (PONTUSCHKA et al., 2007, p. 95).

Acreditamos que para efetivar a prática da pesquisa na educação básica é necessário que os docentes tenham no seu processo de formação a pesquisa como um componente que se efetive como espaço de reflexão crítica do exercício da docência e da realidade da educação básica, visando à construção de saberes que servirão de suporte para os acadêmicos, futuros professores, desenvolverem uma postura investigativa na sua prática profissional.

5- Os docentes reconhecem que a formação continuada é um espaço necessário e que contribui para qualificar a prática pedagógica. Destacam como pontos negativos a falta de comprometimento de alguns colegas com a formação; a forma como são planejados os espaços de formação, que não atendem às necessidades e expectativas; a falta de apoio dos órgãos governamentais e a falta de condições físicas e materiais para trabalhar. Mencionam também uma rejeição às propostas de estudos teóricos, atribuindo isso a uma preocupação como uma formação que tenha um “caráter mais prático”, como propostas metodológicas para trabalhar em sala de aula, e criticam a falta de conhecimentos por parte dos formadores da realidade da escola.

Os docentes fazem críticas à não participação nas escolhas dos cursos de formação continuada e do distanciamento destes da prática, destacando que os responsáveis pelos cursos têm dificuldade em mostrar a relação que há entre o tema que estão tratando e os problemas enfrentados pelos professores no cotidiano da sala de aula, tornando o espaço de formação palestras de cunho teórico. Ressaltam positivamente a possibilidade de trocar experiências com os colegas da própria escola ou disciplina, como um importante momento de formação e busca de novos conhecimentos para qualificar as práticas de ensinar/aprender Geografia.

Reflexões como essas nos permitem compreender que os espaços de formação a que estes docentes estão tendo acesso não estão atendendo as suas expectativas, apesar de terem consciência da sua importância para o desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um. Em virtude da complexidade que envolve a docência, as propostas de formação continuada precisam articular as diferentes dimensões da profissão: “os aspectos psicopedagógicos, técnicos, científicos, político-sociais, ideológicos, éticos e culturais” (CANDAU, 2008, p. 67). Por outro lado, não podemos ignorar a realidade de trabalho a que os professores são submetidos, como os baixos salários, as jornadas de trabalho estafantes, as salas superlotadas, a falta de reconhecimento social. São esses fatores que contribuem para

que os professores, sem perspectiva de um futuro melhor, se sintam desestimulados a investir em seu aprimoramento intelectual como docente.

6- Os docentes e acadêmicos reconhecem a importância do estudo do lugar para o ensino da Geografia, destacando que contribui para os alunos compreenderem a organização espacial a partir do seu cotidiano. Chamam a atenção para a importância do estudo do lugar na alfabetização geográfica, momento em que as crianças estão construindo os conceitos da Geografia importantes para a aprendizagem. Fazem referência à importância de se utilizarem diferentes recursos metodológicos para aproximar os alunos da Geografia e explorar o espaço geográfico local.

Um dos grandes desafios que precisam ser enfrentados pelos docentes está relacionado à dificuldade em trabalhar o conceito de lugar no ensino médio, o que atribuem ao fato de terem muita cobrança ao desenvolver conteúdos necessários ao vestibular. Também chama a atenção o depoimento de acadêmicos que deixam transparecer insegurança/dificuldade em trabalhar determinados conceitos/conteúdos da Geografia.

Esses fatos nos permitem o entendimento de que os acadêmicos e docentes egressos do curso de Geografia da UPF apresentam uma carência teórico-metodológica que se reflete na prática pedagógica. A realidade evidenciada pelos participantes deste estudo pode servir de fonte para que o curso repense sua organização pedagógica e curricular, tendo em vista que o domínio do conteúdo específico é um dos saberes essenciais e serve de base para a docência. Aliado a isso, é preciso destacar a importância do tratamento metodológico que é dada ao conteúdo trabalhado em sala de aula. A compreensão do conceito de lugar é fundamental para que os professores possam ensinar Geografia, pois, sem o domínio das categorias que conferem especificidade ao ensino dessa disciplina, não há aprendizagem geográfica.

7- Com relação ao papel das novas tecnologias no desenvolvimento das aulas de Geografia, tanto os acadêmicos, como os docentes ressaltaram a importância dos recursos tecnológicos como possibilidade metodológica e como ferramenta de aprendizagem. Destacam também a falta de infraestrutura das escolas para o uso da tecnologia como auxílio metodológico nas aulas de Geografia e o despreparo dos professores para o uso destes recursos.

De modo geral, ao falar do uso das tecnologias nas aulas de Geografia, os docentes e acadêmicos deixam claras a necessidade e importância deste recurso. Alguns relatam terem usado e outros alegaram o não uso em razão da falta estrutura física ou de equipamentos. Consideram que alguns professores não se utilizam desses aportes como apoio metodológico por falta de domínio das tecnologias.

Fica evidente em todos os depoimentos que o uso da tecnologia como recurso pedagógico é importante para o ensino e a aprendizagem de Geografia, mas é necessário esclarecer, conforme os depoimentos, que é preciso considerar alguns fatores quando tratamos sobre a questão: para que o professor tenha condições de planejar aulas com situações de aprendizagem que utilizem a tecnologia de forma contextualizada e integrada ao conteúdo trabalhado, buscando despertar o interesse do aluno em aprender, é imprescindível que a escola tenha infraestrutura e o suporte tecnológico necessário. É preciso garantir minimamente a estrutura física para funcionamento dos equipamentos necessários para uso no desenvolvimento das aulas. Também é preciso considerar que o professor tem de ter uma formação inicial ou continuada para fazer uso pedagógico das tecnologias e ter claro o uso real que pode fazer dos recursos tecnológicos; só assim propiciará um ambiente diferenciado de aprendizagem.

8- Os desafios do processo formativo do professor de Geografia envolvem um trabalho qualificado, que consiste em transformar o conhecimento científico adquirido na universidade num saber significativo para os alunos. Acreditamos que é preciso conhecer em profundidade esse processo, que acontece numa relação dialética entre o contexto formativo e o desenvolvimento da ação pedagógica e, de acordo com Forquin (1993, p.33), levar em consideração “o estado do conhecente, os estados do ensinado e do ensinante, sua posição respectiva com relação ao saber e a forma institucionalizada da relação que existe entre um e outro, em tal contexto social”.

Conforme constatado na análise dos dados levantados neste estudo, o processo de reflexão pedagógica que os docentes e acadêmicos desenvolvem apresenta um paradoxo entre o que eles acreditam serem práticas que devam ser desenvolvidas nas aulas de Geografia, que contribuam para a construção da aprendizagem geográfica, e o que realmente podemos perceber em algumas falas. Todos atribuem à falta de condições materiais, de infraestrutura e à realidade do contexto onde as escolas estão inseridas a não opção por determinadas práticas e/ou opções metodológicas no desenvolvimento das aulas. Cada docente e cada acadêmico evidencia no seu depoimento uma crença no que deve ser o “ideal” de aula, de escola, de condições de trabalho, mas atribuem a um conjunto de fatores internos e externos à escola as justificativas pelas quais não colocam em prática aquilo que consideram que deveria ser feito em termos de estratégias metodológicas em sala de aula. Devemos ressaltar que a análise deste estudo está baseada nas falas emitidas nas sessões dos grupos focais, pois não foram feitas investigações das práticas realizadas pelos sujeitos participantes da pesquisa.

Fica evidenciado em todas as falas que tanto os docentes como os acadêmicos têm incorporado no seu discurso que fazem parte de uma “nova geração” de professores de Geografia que está chegando às escolas⁴⁹. Eles se definem como professores que primam pela organização e implementação de práticas e atividades de ensino de Geografia que contribuam para a construção de conceitos e conhecimentos indispensáveis para a aprendizagem da ciência geográfica. Ressaltam ter clareza quanto a essas concepções e à sua oposição a uma Geografia tradicional de cunho descritivo e mnemônico. Fazem algumas ressalvas sobre alguns colegas “com mais tempo de magistério”, que têm uma prática mais “tradicional” e são resistentes a mudanças. Fazem críticas a essas posturas, afirmando que contribuem para o desinteresse dos alunos pelas aulas.

Diante de tais constatações, podemos depreender que os sujeitos deste estudo – acadêmicos do oitavo nível e docentes egressos do curso de Geografia licenciatura da Universidade de Passo Fundo - se consideram “bons” professores de Geografia. Procuram utilizar “todas” as estratégias metodológicas para o desenvolvimento das suas aulas e só “não fazem mais” em razão da falta de condições das escolas. Deixam claro que alguns pontos falhos na formação inicial dificultaram algumas práticas. Diante disso, podemos afirmar que, caso os professores de nossas escolas tiverem melhores condições materiais de trabalho, como espaço físico e infraestrutura, desenvolverão melhores suas práticas pedagógicas “com mais qualidade” suas aulas? Qual o papel da formação inicial e continuada, da condição salarial, das políticas públicas em educação em relação a essas questões?

Com base nas reflexões aqui apresentadas, podemos perceber que são muitos os obstáculos que precisam ser superados para que a formação do professor de Geografia dê conta de promover práticas que promovam a emancipação e o desenvolvimento pessoal e profissional do docente. Estimular a mobilização de saberes e ações que promovam a pesquisa sobre o lugar, a partir do qual se faz a compreensão do global; incentivar a autonomia profissional e a pesquisa como um exercício de construção pessoal e emancipação; estimular a mudança gradativa na compreensão da Geografia como disciplina, incentivar o uso e domínio de novas tecnologias e a formação continuada como um processo de indagação e reflexão sobre as práticas e sobre o desenvolvimento pessoal e profissional, devem ser o objetivo maior dos cursos de formação de professores de Geografia e das demais disciplinas.

Para dar conta desses saberes ficou evidenciada a necessidade de o curso de Geografia da Universidade de Passo Fundo:

⁴⁹ Todos os docentes fizeram sua Graduação entre 2002 e 2008 e tem menos de oito anos de serviço; dados apresentados no capítulo 1 desta tese.

- * implementar uma arquitetura curricular que proporcione aos futuros professores uma compreensão mais orgânica da relação entre os saberes específicos da Geografia e os saberes pedagógicos para que possam ter meios adequados para o desenvolvimento de uma docência sustentada por referenciais teórico-metodológicos que proporcionem a construção da articulação teoria-prática;

- * intensificar ações visando a realização de pesquisas voltadas a promover a aproximação entre a formação inicial e a educação básica;

- * trabalhar as disciplinas específicas da Geografia estabelecendo as relações com a Geografia escolar;

- * estimular ações, conhecimentos e saberes que promovam uma formação que permita a construção da autonomia profissional;

- * proporcionar situações de aperfeiçoamento e reflexão sobre a prática dos professores egressos do curso;

- * promover ações que possibilitem os acadêmicos refletir sobre as condições de exercício da docência e o resgate da valorização profissional;

O universo da pesquisa me possibilitou compreender como a formação recebida pelos acadêmicos e egressos do curso de Geografia da UPF, apesar de todos os limites apontados pelos participantes deste estudo, contribuiu para o seu crescimento pessoal e profissional. A aprendizagem da docência é um processo que não se esgota; é preciso tomar consciência dos êxitos e das lacunas na formação e vislumbrar práticas pedagógicas que promovam a construção de um ensino de Geografia comprometido com a formação de um aluno-cidadão. É preciso considerar que a docência envolve o contexto social onde se concretizam essas práticas, que são condicionadas às circunstâncias sócio-históricas, as quais, ao mesmo tempo em que potencializam, também colocam limites à ação do professor. Por isso, temos de ter o cuidado de não responsabilizar os professores pelas mazelas da educação para compreendermos as possibilidades e limites da prática profissional em nosso país.

Acreditamos que este estudo pode fornecer indicativos contributivos para a construção de propostas de curso de formação de professores de Geografia, possibilitando aos futuros docentes condições para que possam articular teoria e prática, bem como, a construção de saberes necessários a docência. Problematizar as questões imediatas da formação e da prática foi a maneira encontrada nessa tese de mostrar que a docência está imbricada em toda uma estrutura de contradições que envolvem o processo formativo e a realidade da sala de aula. São contradições que revelam um descompasso entre a formação e o contexto da escola onde se consolida o desenvolvimento profissional dos professores. As exigências que cercam estes

profissionais são peculiares a profissão e desafiam a busca incessante de alternativas que promovam mudanças e a superação de algumas práticas e um compromisso novo com a sociedade no que diz respeito a educação.

Os aspectos que se destacam nesta investigação sobre os desafios do processo formativo do professor de Geografia, bem como as proposições feitas correspondem à realidade estudada e possibilitaram direcionar nosso olhar para as práticas implementadas no ensino da Geografia tanto na universidade como na educação básica, provocando inquietações, reflexões, revisões, redirecionamentos, ressignificações, os limites e possibilidades para consolidação de um projeto educativo que valorize os saberes e ações para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor de Geografia.

Esperamos que as reflexões aqui apresentadas, as discussões teóricas realizadas que evidenciaram a preocupação com a formação do professor de Geografia em especial, possam contribuir para a formação e profissionalização docente e sirvam de referência para consolidação de projetos alicerçados em bases teoricamente sólidas capazes de qualificar os futuros professores para enfrentar as questões pertinentes a sua profissão, tendo como pressuposto que a ação pedagógica é um processo de mediação de saberes e ações que requer reflexão sobre as práticas e sobre o desenvolvimento pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. E. Novas tecnologias e formação de professores reflexivos. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, IX, 1998, Águas de Lindóia. **Anais**. Águas de Lindóia: [s.ed.], 1998. p.1-6.

ALMEIDA, Maria E. B. de. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos. In: Secretaria de Estado da Educação. **Integração das tecnologias na Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

ALVES, Nilda. **Criar o currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa, 2004.

ANDRÉ, Marli E. D. A. Ensinar a pesquisar... como e para que? In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, XIII, 2006, Recife. **Anais**. Recife: Bagaço. 2006. p. 221- 233.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, 1977.

BARROSO, J. (Org.). **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 2002.

BORGES, Cecília M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM, 2004.

BRABANT, J. M. Crise da geografia, crise da escola. In: OLIVEIRA, Ariovaldo U. (Org.). **Para onde vai o ensino da geografia?** 7. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

BUSSMANN, A. C.; ABBUD, M. L. M. Trabalho docente. In: BRZEZINSKI, I. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002.

CALLAI, Helena C. A Geografia no Ensino Médio. **Terra Livre**, São Paulo, n. 14, p. 81-96, jan./jul. 1999.

_____. A geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**, São Paulo, n. 16, p. 133-152, 1º Sem., 2001.

_____. Projetos interdisciplinares e a formação do professor em serviço. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (Orgs.). **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANI, Antonio et al. (Orgs.) **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003a.

_____. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI Antonio et al.(Orgs.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2003b.

_____. Do ensinar geografia ao produzir o pensamento geográfico. In: REGO, Nelson et al. (Orgs.). **Um pouco do mundo cabe nas mãos: Geografizando em educação o local e o global**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003c.

_____. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. In: CASTELAR, Sonia. (Org.) Educação Geográfica e as Teorias de Aprendizagem. **Cadernos Cedex**, Campinas: col. 25, n. 66, p. 227-248, maio/ago., 2005.

_____. A articulação teoria-prática na formação do professor de geografia. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, XIII, 2006, Recife. **Anais..** Recife: Bagaço. 2006. p. 143- 161.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. Elaboração de um projeto de ensino. **Presença Pedagógica**, São Paulo, v.8, n.44, p.13-23, mar./abr., 2002.

CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARBONELL, Jaime. **A aventura de inovar a mudança na escola**. Porto Alegre: Artemed, 2002.

CAIMI, F. E. **Processos de conceituação da ação docente em contextos de sentido a partir da licenciatura em história**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

CASTELAR, Sonia M. V. A formação de professores e o ensino da geografia. **Terra Livre**, São Paulo, v. 14, p. 48-55, jan./jul., 1999.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CASTORÍADIS, Cornelius. **Feito a ser feito: as encruzilhadas do labirinto V**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CASTROGIOVANI, Antonio Carlos. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: CASTROGIOVANI, Antonio Carlos et al. (Orgs.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

- _____. **Ensino da Geografia: caminhos e encantos.** Porto Alegre: Edipucrs, 2007.
- _____. Para entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino de Geografia na pós-modernidade. In: REGO, Nelson; CASTROGIOVANI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André. **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio.** Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, Antonio, (Org.). **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1995.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção do conhecimento.** Campinas: Papyrus, 1998.
- _____. **Geografia e práticas de ensino.** Goiânia: Alternativa, 2002.
- _____. A formação de professores de Geografia – o lugar da prática de ensino. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO, XI, 2003, Rio de Janeiro. **Anais.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 189-206.
- _____. Geografia escolar na formação e prática docentes: o professor e seu conhecimento geográfico. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, XIII, 2006, Recife. **Anais.** Recife: Bagaço, 2006. p. 109-126.
- CLAUDINO, S.; OLIVEIRA, A. R. Formar professores de Geografia nos dois lados do Atlântico: os desafios de Brasil e Portugal. **Boletim Gaúcho de Geografia,** Porto Alegre, n 33, 34 p. 277-290, maio/2007.
- CHIZZOTTI, A. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Petrópolis: Vozes, 2006.
- CONTRERAS J. **Autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.
- COUTO, M. A. C.; ANUNES, C. da F. A formação do professor e a relação escola básica-universidade: um projeto de formação. **Terra Livre,** São Paulo, v. 14, p. 30-40, jan./jul. 1999.
- CUNHA, Maria I. da. Relação Ensino e Pesquisa. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.) **Didática: o ensino e suas contribuições.** 8. ed. Campinas: Papyrus, 2004.
- CUNHA, M. I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (Orgs.). **Desmestificando a profissionalização do magistério.** Campinas: Papyrus, 1999.
- DANTAS, E. M. Caminhos de uma geografia complexa. In: SILVA, A. A. D.; GALEANE, A. (Orgs.). **Geografia: ciência do complexus: ensaios transdisciplinares.** Porto Alegre: Sulina, 2004.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 2004.
- DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: Professor (a)-pesquisador (a).** Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998.

- ENGUIITA, Mariano F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILLI, Pablo A. A; SILVA, Tomaz T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão professor**. Porto: Dom Quixote, 1995.
- FERREIRA, Naura, S. C. et al. **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.
- FIORENTINI, D.; SOUZA e MELO, G. F. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998.
- FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente. In: BORBA. M. de C. (Org.). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- FREITAS, M. N. C. **O professor iniciante e suas estratégias de socialização profissional**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2000.
- FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 30-40, set. 2002.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**. 2. ed. Porto Alegre, Artmed, 2000.
- GADOTTI, M. A autonomia como estratégia da qualidade de ensino e a nova organização do trabalho na escola. In: SEMINÁRIO NACIONAL ESCOLA CIDADÃ: Aprender e ensinar participando. 2004, Porto Alegre. **Anais**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 2004. p. 124-138.
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.
- GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: UNIJUI, 1998.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

- GÓMES, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- GIOVANNI, L. M. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: TIBALLI, F. A.; CHAVES, S. M. (Org.). **Concepções e práticas de formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 207-224.
- GRILLO, Marlene C. O Professor e a Docência. In: ENRICONE, Délcia (Org.). **Ser professor**. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2001.
- GUARNIERI, M. R. **O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor**. <Disponível em: www.anped.org.br>. Acesso em 31 jan. 2009.
- GUIMARÃES, Iara Vieira. Ensinar e aprender Geografia: Contexto e perspectivas de professores e alunos como sujeitos sócio-culturais. **Revista Olhares & Trilhas**, Uberlândia; v. 1, n.1, p. 08-39, 2000.
- HYPÓLITO, Dinéia. **Repensando a formação continuada**. <Disponível em www.conteudoescola.com.br>. Acesso em 8 fev. 2004.
- HUBERMAN, Michel. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.
- KAERCHER, Nestor André. A inserção profissional da geografia na sociedade. In: ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, 12, 2000. **Anais...** Florianópolis: AGB, 2000. p.79-92.
- _____. O gato comeu a Geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de geografia. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2002.
- KENSKI, V. M. Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais. In: BARRETO, R. G. (Org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.
- _____. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.) **Didática: o ensino e suas contribuições**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2004.
- LACOSTE, Y. **A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2006.
- LEÃO, Vicente de P. **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.** Tese (Doutorado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- LEITE, Yoshie Ussami F. O lugar das práticas pedagógicas na formação dos professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. XIII. Recife. **Anais.** Recife: Bagaço. 2006. p. 65-81.
- LIBÂNEO, José C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **A Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- LÜDKE, Menga. Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas. In: GERALDI, C. (Org.). **Cartografias do trabalho docente:** Professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998.
- LUFT, L. **Pensar é transgredir.** Rio de Janeiro: Record, 2004.
- MACEDO, Roberto S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação.** Salvador: EDUFBA, 2000.
- MACIEL, L. S. B. A formação do professor pela pesquisa: ações e reflexões. In: MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.). **Formação de professores:** passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004.
- MARQUES, M. O. **A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência.** 2 ed. Ijuí: Unijui, 2000a.
- MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação.** Ijuí: Unijui, 2000b.
- MARTINS, Rosa. E. M. W. **O ensino da Geografia em questão:** um olhar sobre o ensino médio. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, 2004.
- MALDONADO R. M. **Os saberes docentes como construção social:** o ensino centrado nas crianças. México: Fundo de Cultura Econômica, 2002.
- MELLO, Guiomar Namó de. **Educação escolar brasileira:** o que trouxemos para o século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MISKULIN, R. G. S. **Concepções Teórico-metodológicas sobre a Introdução e a Utilização de Computadores no Processo Ensino/aprendizagem da Geometria.** Tese (Doutorado em Educação Matemática). Faculdade de Educação. Universidade de Campinas, Campinas. 1999.
- MIZUKAMI, M. da G. N. et. al. **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

- MORAES, Antonio Carlos R. Renovação da geografia e filosofia da educação. In: OLIVEIRA, Ariovaldo U (Org.). **Para onde vai o ensino da geografia?** 7. ed. São Paulo: Contexto, 1998.
- MORAN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2000.
- MORAN, Jose Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel (Org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2001.
- NASCIMENTO, Maria das Garças. A formação continuada dos professores: dimensões e problemáticas. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 69-90.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro**. Trad. Paulo Cesar de Souza. Sao Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- NÓVOA, Antonio. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- _____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- NUNES, Célia M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 74, p. 27-42, abr., 2001.
- OLIVA, Jaime T. Ensino de Geografia: um retrato desnecessário. In: CARLOS, Ana F. A. **A Geografia na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 34-49.
- OLIVEIRA, Ariovaldo. U. Trajetória e compromissos da Geografia brasileira. In: RUFINO, S. M. V. C. (Org.). O ensino de Geografia. **Caderno CEDES**, Campinas, n. 39, p. 7-21. 1996.
- _____. Educação e ensino de geografia na realidade brasileira In: OLIVEIRA, Ariovaldo U. (Org.). **Para onde vai o ensino da geografia?** 7. ed. São Paulo: Contexto, 1998.
- OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, Vol. 25, n. 89, set./dez. 2004. p. 1127-1144.
- PAGANELLI, T. I. Reflexões sobre categoria, conceitos e conteúdos geográficos: seleção e organização. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (Orgs.). **Geografia em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 149-157.
- PEREIRA, D. A dimensão pedagógica na formação do geógrafo. **Terra Livre**, São Paulo, v. 14, p. 41-47, jan./jul. 1999.
- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

- PEREIRA, L. L. S.; MARTINS, Z. I. de O. A identidade e a crise do profissional docente. In: BRZEZINSKI, I. **Profissão Professor: Identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- PINHEIRO, A. C. Dilemas da formação do professor de Geografia no ensino superior. In: CAVALCANTI, L. de S. **Formação de professores: concepções e práticas em Geografia**. Goiânia: Vieira, 2006.
- PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, Ariovaldo U (Orgs.). **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2002;
- PONTUSCHKA, Nidia N.; PAGANELI, Tomoko I.; CACETE, Nuria H. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.
- REGO, Nelson. Apresentando um pouco de que sejam ambiências e suas relações com a Geografia e a educação. In: REGO, Nelson et al. (Org.). **Geografia e educação: geração de ambiências**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000.
- REGO, Nelson; SUERTEGARAY, Dirce. M. A.; HEIDRICH, Alvaro. O ensino de Geografia como uma hermenêutica instauradora. **Terra Livre**. São Paulo. n. 16, p. 169-194, 2001.
- REICHWALD JÚNIOR, Guilherme; SCHÄFFER, Neiva Otero; KAERCHER, Nestor André. A Geografia no ensino médio. In: CASTROGIOVANNI, António Carlos et al. (Orgs.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 1998.
- RESENDE, Márcia Spyer. **A geografia do aluno trabalhador: caminhos para uma prática do ensino**. São Paulo: Loyola, 1986.
- RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. 3. ed. Porto: Porto Editora, 2003.
- SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico científico informacional**. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. **A Natureza do Espaço.** Técnica e tempo. Razão e Emoção. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

SANTOS, Roosevelt José. Pesquisa Empírica e Trabalho de Campo: algumas questões acerca do conhecimento geográfico. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, n. 11, p. 111-125, jan./dez. 1999.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, S. M. M. Formação continuada numa perspectiva de mudança pessoal e profissional. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 31, p. 39-74, jul./dez. 2004.

SANTOS, Clézio. Os cursos de formação de professores de geografia: reflexões e análises centradas em instituições públicas. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, 7 (17), p. 62-71, fev. 2006.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** 3. ed., Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA FILHO, João Josué. **Informática e Educação:** uma experiência de trabalho com professores. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1988.

SILVA, Bento. A inserção das tecnologias de informação e comunicação no currículo – repercussões e exigências na profissionalidade docente In: MOREIRA, Antonio; MACEDO, Elizabeth (Orgs.) **Currículo, práticas pedagógicas e identidades.** Porto: Porto Editora. 2002. p. 65-91.

SILVA, V. de P. da. Grandes projetos e transformação no sentido de lugar. **Caminhos de Geografia.** Uberlândia, v. 8, n. 21 Jun/2007 p. 18-28.

SOARES, M. L. de A. Reinventando o ensino da Geografia. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo U. (Orgs.). **Geografia em perspectiva:** ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2002.

SUERTEGARAY, Dirce M. A. Pesquisa e educação de professores. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, Ariovaldo U. (Org.). **Geografia em perspectiva.** São Paulo: Contexto, 2002.

TAKAHASHI, Tadão. (Org.). **Sociedade da informação no Brasil:** livro verde. <Disponível em <http://mct.gov.br/index.php/content/view/18878.html>>. Acesso em: 14 jan. 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-253, 1991.

- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- THERRIEN, Jaques. **Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas**. <Disponível em www.anped.org.br>. Acesso em 31 de jan. de 2009.
- TONINI, Ivaine Maria. Imagens nos livros didáticos de Geografia: seus ensinamentos, sua pedagogia. **Mercator**, Fortaleza, ano 2, n.4, 2003.
- UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO, Instituto de Ciências Exatas e Geociências. A geografia no ensino fundamental: saberes e práticas para a formação docente. **Projeto de extensão**. Passo Fundo: UPF. 2009.
- VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Fernando José de. **Visão analítica da informática na educação no Brasil: a questão da formação do professor**. 2006. <Disponível em <http://www.proinfo.gov.br>>. Acesso em 20 de jan. de 2010.
- VASCONCELOS, Celso dos S. **Resgate do professor como sujeito de transformação**. São Paulo: Libertad, 2001.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- VEIGA, Ilma P. A. Docência: Formação, Identidade profissional e Inovações didáticas. In: **ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**, XIII, Recife. **Anais**. Recife: Bagaço, 2006. p. 467-84.
- VESENTINI, José W. A formação do professor de geografia – algumas reflexões. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Arioaldo U. (Orgs.). **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2002.
- ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Entrevista com egressos

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

Entrevista com professores de Geografia egressos da UPF

Meu nome é Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins, sou professora estadual e da Universidade de Passo Fundo, doutoranda em Geografia e estou fazendo uma pesquisa sobre a formação do professor de Geografia.

Nome:

Idade:

Form./Graduação:.....Instituição: Ano:

Form./Pós-grad.:Instituição: Ano:

Tempo de atuação magistério:

Séries em que atua:

Atua em outras disciplinas? Quais?.....

Quantas horas/aula trabalha por semana:

APÊNDICE B – Entrevista com acadêmicos

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

Entrevista com alunos do oitavo nível do curso de geografia da UPF

Meu nome é Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins, sou professora estadual e da Universidade de Passo Fundo, doutoranda em Geografia e estou fazendo uma pesquisa sobre a formação do professor de Geografia.

Nome:

Idade:

Profissão:

Caso seja professor, em que turmas e disciplina atua?

.....

APÊNDICE C – Termo de Consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, RG nº....., estou sendo convidado (a) a participar de um grupo de estudo sobre a formação do professor de Geografia, o qual fará parte integrante de uma pesquisa de doutorado, cujo objetivo é analisar quais são os fundamentos que tornam a licenciatura em Geografia capaz de contribuir para a constituição de um profissional que seja capaz de atuar numa sociedade em transformação, atendendo demandas e desafios impostos pelas mudanças ocorridas na educação.

Sei que para o avanço da pesquisa a participação de voluntários é de fundamental importância. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada e que a elaboração final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético que a pesquisa pressupõe.

A pesquisadora envolvida com a referida pesquisa é Rosa Elisabete Miltz Wypczynski Martins, sob a orientação do Dr. Nelson Rego, professor do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Ufrgs, do qual faço parte como aluna do Doutorado.

Li, portanto, este termo, fui orientado quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidado (a) a participar. Concordo em participar voluntariamente desta pesquisa, sabendo que não receberei nem pagarei valor econômico por minha participação.

.....
Assinatura do colaborador da pesquisa

.....
Assinatura da pesquisadora

Passo Fundo,de 2009.

ANEXOS

ANEXO A – Matriz Curricular curso de Geografia Licenciatura

Matriz Curricular – Geografia Licenciatura

N	CÓDIGO	DISCIPLINAS	CT	CP	CPP	ES	T/C R	T.H	P/R
I	GEO439	Introdução à Geografia	02	-	-	-	02	30	-
	FIL363	Introdução à Filosofia	04	-	-	-	04	60	-
	GEO440	Astronomia de Orientação I	01	-	01	-	02	30	-
	GEO441	Cartografia Básica	03	01	-	-	04	60	-
	GEO442	Geologia	03	01	-	-	04	60	-
	GEO405	Climatologia Geral	04	-	-	-	04	60	-
Subtotal			17	02	01	-	20	300	-
II	GEO409	Domínios Climáticos do Mundo	03	01	-	-	04	60	GEO405
	GEO443	Geomorfologia	03	01	-	-	04	60	-
	GEO444	História do Pensamento Geográfico	04	-	-	-	04	60	Intr. à Fil.
	STA003	Estatística Aplicada à Geografia	03	01	-	-	04	60	-
	GEO445	Cartografia Temática I	02	-	02	-	04	60	Cart.Básica
Subtotal			15	03	02	-	20	300	-
III	SOC020	Antropologia Cultural I	03	-	01	-	04	60	-
	GEO408	Geografia da População	03	01	-	-	04	60	-
	GEO446	Hidrografia	03	01	-	-	04	60	-
	GEO447	Organização do Espaço Geográfico	03	01	-	-	04	60	-
	GEO449	Sensoriamento Remoto Aplicado à Geografia	03	-	01	-	04	60	Cart. Temática
Subtotal			15	03	02	-	20	300	-
IV	GEO448	Biogeografia I	02	-	02	-	04	60	-
	GEO450	Geo-História do Rio Grande do Sul	02	-	02	-	04	60	-
	GEO451	Geografia do Brasil I	02	-	-	-	02	30	-
	HIS110	História Econômica Geral	02	-	-	-	02	30	-
	GEO453	Metodologia e Prática de Ensino de Geografia I	02	-	02	-	04	60	-
	FPE293	Psicologia da Educação III	02	-	02	-	04	60	-
Subtotal			12	-	08	-	20	300	-
V	GEO416	Geografia Agrária	03	01	-	-	04	60	-
	GEO452	Geografia do Brasil II	03	01	-	-	04	60	Geo.do Bras. I
	SOC002	Sociologia dos Processos Sociais e Regionais	04	-	-	-	04	60	-
	FPE294	Didática I	02	-	02	-	04	60	-
	GEO454	Metodologia e Prática de Ensino de Geografia II	02	-	02	-	04	60	*
	PRE489	Estágio Supervisionado em Geografia I – A	-	-	-	02	02	30	*
	PRE490	Estágio Supervisionado em Geografia I – B	-	-	-	02	02	30	*
Subtotal			14	02	04	04	24	360	-
VI	GEO458	Geografia Urbana	04	-	-	-	04	60	-
	GEO422	Organização do Espaço Mundial I	04	-	-	-	04	60	-
	GEO459	Metodologia da Pesquisa em Geografia	02	02	-	-	04	60	-
	FPE295	Políticas e Organização Educação Básica	02	-	02	-	04	60	-

	GEO455	Metodologia e Prática de Ensino de Geografia III	01	-	03	-	04	60	**
	PRE491	Estágio Supervisionado em Geografia II – A	-	-	-	02	02	30	**
	PRE492	Estágio Supervisionado em Geografia II – B	-	-	-	03	03	45	**
Subtotal			13	02	05	05	25	375	-
VII	GEO460	Organização do Espaço Mundial II	04	-	-	-	04	60	GEO422
	GEO461	Tópicos Especiais em Geografia	04	-	-	-	04	60	-
	GEO462	Seminário de Pesquisa	-	02	-	-	02	30	-
	GEO463	Ética e Prática Profissional I	02	-	-	-	02	30	-
	GEO456	Metodologia e Prática de Ensino de Geografia IV	01	-	03	-	04	60	***
	PRE493	Estágio Supervisionado em Geografia III – A	-	-	-	04	04	60	***
	PRE494	Estágio Supervisionado em Geografia III – B	-	-	-	05	05	75	***
Subtotal			11	02	03	09	25	375	-
VIII	GEO424	Geografia Política	04	-	-	-	04	60	-
	GEO464	Trabalho de Conclusão de Curso I	04	04	-	-	08	120	****
	GEO457	Metodologia e Prática de Ensino de Geografia V	02	-	02	-	04	60	****
	PRE495	Estágio Supervisionado em Geografia IV – A	-	-	-	04	04	60	****
	PRE496	Estágio Supervisionado em Geografia IV – B	-	-	-	05	05	75	****
	HIS111	História do Rio Grande do Sul (Opt.1)	-	-	-	-	-	-	-
	FUM390	Trabalho, Educação e Movimentos Sociais (Opt.2)	-	-	-	-	-	-	-
	LET464	Leitura e Produção de Textos (Opt.3)	-	-	-	-	-	-	-
	GEO465	Percepção Ambiental (Opt.4)	-	-	-	-	-	-	-
Subtotal I			10	04	02	09	25	375	-
Total			107	18	27	27	179	2.685	-
Atividades acadêmico-científico-culturais								200	-
Total Geral								2.885	-

* Ter cursado todas as disciplinas até o Nível IV, inclusive .

T/H – Total de Horas aula

** Ter cursado todas as disciplinas até o Nível V, inclusive.

P/R – Pré-requisitos

*** Ter cursado todas as disciplinas até o Nível VI, inclusive.

Pedagógico

**** Ter cursado todas as disciplinas até o Nível VII, inclusive

Supervisionado

A – Créditos acadêmico Financeiros

B – Créditos acadêmicos

Créditos

CT – Crédito Teórico

CP – Crédito Prático

CPP – Crédito Prático-

ES – Estágio

T/CR – Total de