

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A UNIVERSIDADE VOLTADAS PARA A ESCOLA: COOPERAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO

Teacher training and the university focused on school: cooperation and self-training

La formación docente y la universidad enfocada en la escuela: cooperación y autoformación

Denise Wildner*
Roselane Zordan Costella**
Andréa Tieppo Acauan***

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - denisetheves@gmail.com

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - professoracostella@gmail.com

***Colégio Leonardo Da Vinci - Beta - deiatieppo@yahoo.com.br

Recebido em 27/04/2023. Aceito para publicação em 20/06/2024

Versão online publicada em 18/11/2024 (<http://seer.ufrgs.br/paraonde>)

As escolas são espaços imprescindíveis para a formação das novas gerações e nada substitui o trabalho de um bom professor, de uma boa professora, na capacidade de juntar o saber e o sentir, o conhecimento e as emoções, a cultura e as histórias pessoais.
(NÓVOA, 2022, p. 6)

Resumo:

A reflexões ora apresentadas resultam de uma pesquisa ancorada na Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, intitulada Perfil do profissional que trabalha com a Geografia nas escolas da Educação Básica. O recorte temporal está definido entre 2018 a 2022, e o delineamento espacial situa-se na Grande Porto Alegre e municípios vizinhos, no Estado do Rio Grande do Sul. Os objetivos deste texto são discutir parte desta pesquisa, voltando-se para a necessidade de aproximação entre a universidade e a escola para que os egressos da licenciatura estejam comprometidos e conheçam o ambiente de trabalho. Além disso, busca-se compreender os motivos e as implicações que levam professores a trabalhar com a Geografia na Educação Básica sem a devida formação nesta licenciatura. A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo a partir de entrevistas com professores da Educação Básica que trabalham com a Geografia, formados ou não na área, para tanto, foram selecionadas as narrativas de quatro professores. Os resultados obtidos revelam que a universidade, muitas vezes, desconhece a realidade da Educação Básica, comprometendo a proposição de ações mais contundentes com a Geografia na mediação dos professores e dos alunos. Outra percepção visível é o reducionismo do ensino de Geografia, quando trabalhado por professores sem formação específica. O texto comporta fragmentos das entrevistas com suas respectivas análises para a construção de reflexões sobre possíveis ações que possam repercutir na qualificação da docência e que contribuam para a formação e para o desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes e licenciandos, congregando as universidades e as escolas.

Palavras-chave: Geografia. Professor. Escola. Universidade. Formação.

Abstract:

The reflections presented here result from a research anchored at the Faculty of Education, of the Federal University of Rio Grande do Sul, entitled Profile of the professional who works with Geography in Basic Education schools. The time frame is defined between 2018 and 2022, and the spatial design is located in Greater Porto Alegre and neighboring municipalities, in the State of Rio Grande do Sul. The objectives of this text are to discuss part of this research, focusing on the need for a closer relationship between the university and the school so that graduates of the degree are committed and get to know the work environment. In addition, we seek to understand the reasons and implications that lead teachers to work with Geography in Basic Education without proper training in this degree. The methodology used was of a qualitative nature, based on interviews with Basic Education teachers who work with Geography, trained or not in the area. For this purpose, the narratives of four teachers were selected. The results show that the university is often unaware of the reality of Basic Education, compromising the proposition of more forceful actions with Geography in the mediation of teachers and students. Another visible perception is the reductionism of Geography teaching, when worked by teachers without specific training. The text contains fragments of the interviews with their respective analyzes for the construction of reflections on possible actions that may affect the qualification of teaching and that contribute to the training and professional and personal development of teachers and graduates, bringing together universities and schools.

Keywords: Geography. Teacher. School. University. Training.

Resumen:

Las reflexiones aquí presentadas resultan de una investigación anclada en la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul, titulada Perfil del profesional que actúa con Geografía en las escuelas de Educación Básica. El marco temporal se define entre 2018 y 2022, y el diseño espacial se ubica en el Gran Porto Alegre y municipios vecinos, en el Estado de Rio Grande do Sul. Los objetivos de este texto son discutir parte de esta investigación, centrándose en la necesidad de una relación más estrecha entre la universidad y la escuela para que los egresados de la carrera se comprometan y conozcan el ambiente de trabajo. Además, buscamos comprender las razones e implicaciones que llevan a los docentes a trabajar con la Geografía en la Educación Básica sin una formación adecuada en esta carrera. La metodología utilizada fue de carácter cualitativo, a partir de entrevistas a docentes de Educación Básica que actúan en Geografía, capacitados o no en el área, para lo cual se seleccionaron las narrativas de cuatro docentes. Los resultados muestran que la universidad muchas veces desconoce la realidad de la Educación Básica, comprometiendo la proposición de acciones más contundentes con la Geografía en la mediación de profesores y estudiantes. Otra percepción visible es el reduccionismo de la enseñanza de la Geografía, cuando es trabajada por docentes sin formación específica. El texto contiene fragmentos de las entrevistas con sus respectivos análisis para la construcción de reflexiones sobre posibles acciones que puedan incidir en la calificación de la docencia y que contribuyan a la formación y desarrollo profesional y personal de docentes y egresados, reuniendo universidades y escuelas.

Palabras clave: Geografía. Maestro. Escuela. Universidad. Capacitación.

1. A formação de professores e a escola: aproximações necessárias

Este texto deriva de uma pesquisa desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), denominada “Perfil do profissional¹ que trabalha com a Geografia nas escolas da Educação Básica²”. Os professores da universidade, orientandos de doutorado, de mestrado e de graduação, que integram o grupo constituído, pesquisam a identidade docente dos professores

¹ Para não acentuar repetições às questões de gênero, usaremos as denominações: o(s) profissionais, o(s) professor(es), o(s) aluno(s), o(s) licenciando(s) mas entendemos que a própria diversidade que respeitamos pressupõe muitos “as”, “es” etc., ainda em construção em nossa linguagem.

² Projeto de Pesquisa aprovado pela Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em 26/04/2018.

de Geografia que atuam na Educação Básica da Grande Porto Alegre e de municípios vizinhos, no Rio Grande do Sul.

Constatou-se, com a investigação, que a maioria dos docentes que trabalham nas escolas com o componente de Geografia não são licenciados nesta ciência. Assim, pedagogos, historiadores, filósofos, sociólogos, entre outros, ocupam o lugar dos professores formados em Geografia. A preocupação, neste contexto, recai sobre a qualidade das aulas e a ausência de fundamentação epistêmica da ciência geográfica como um suporte estruturante do pensamento sobre o espaço, aspectos fundamentais para a composição deste componente na arquitetura curricular.

Para que se possa compreender a relação desses professores com a docência, as reflexões ora apresentadas procuram elucidar como se desenvolve o trabalho cotidiano na sala de aula diante de tais realidades. Dessa forma, intenta-se discutir a necessidade de aproximação entre a universidade e a escola para que os egressos da licenciatura conheçam o ambiente de trabalho. Além disso, para que, também, compreendam os motivos e as implicações que levam professores a trabalhar com Geografia na Educação Básica sem a devida formação nesta ciência. Por conseguinte, indiscutivelmente, para assumirmos a importância da formação inicial e da formação continuada.

Assim, busca-se compreender como os professores sentem-se ministrando uma ciência na qual não tiveram a devida formação. E, ainda, como enfrentam o cotidiano escolar com tantas realidades que não foram debatidas a contento na universidade. Por essa razão, a pesquisa consolidou-se após entrevista com os professores participantes e, a partir das respostas e das narrativas, obtivemos o conteúdo para emitir reflexões.

Com este propósito, o texto está dividido em três partes: inicialmente, apresenta-se a análise reflexiva e crítica sobre a situação atual da educação brasileira e da profissão docente, em que há diversas tensões. Em continuidade, na outra parte subdividida em duas seções, o projeto de pesquisa é detalhado para a apresentação da análise das entrevistas junto aos professores participantes da pesquisa. Por fim, destacam-se considerações sobre a necessidade de aproximação entre a universidade e a realidade escolar, bem como a preocupação com a qualidade do ensino de Geografia, na Educação Básica, quando professores sem a devida formação nesta ciência centram sua docência e suas abordagens conceituais, de

forma reducionista, apenas com apoio de livros didáticos, desenvolvendo pseudoaprendizagens.

2. Universidade e escola que nutrem a formação docente

A formação universitária necessita voltar-se à escola para compreender a sua estrutura e funcionamento, reconhecendo o cotidiano dos professores e construindo estratégias para levar em consideração seus conhecimentos no desenvolvimento da docência junto aos alunos, como assevera Nóvoa (2017, p. 1109), “pensar a formação de professores como uma formação profissional universitária, isto é, como a formação para o exercício de uma profissão”.

No entanto, percebe-se, na maioria das situações, que a universidade preocupa-se de forma excessiva com um conjunto de saberes acadêmicos voltados para especializações afuniladas, sem grande preocupação com a repercussão disso na construção e no desenvolvimento de propostas na Educação Básica.

Da mesma forma, a escola não pode e não deve se restringir ao lócus da aplicação de propostas e de atividades desconexas das realidades, que não dialoguem com as vidas dos alunos. Mais uma vez, Nóvoa orienta:

[...] é necessário atribuir aos professores da educação básica um papel de formadores, a par com os professores universitários, e não transformar as escolas num mero “campo de aplicação”. A construção de uma parceria exige uma compreensão clara das distintas funções, mas sempre com igual dignidade entre todos e uma capacidade real de participação, isto é, de decisão (NÓVOA, 2017, p. 1124)

Assim, a escola e a universidade conjugam espaços-tempos de encontro e confluência na formação para a profissão docente. Então, uma alternativa é aproximar o licenciando em seu percurso formativo, desde muito cedo, da escola. Dessa maneira, será possível que, juntos, professores da escola e futuros professores, possam discutir possibilidades, criar projetos e avaliá-los, realizá-los e refletir com eles, dando destaque à escola como um lugar de criação, de vida e de movimento. Com isso, não se desconsidera a necessidade de leituras e de reflexões de cunho teórico, que, agregadas à inserção no espaço escolar, são fundamentais na (re)construção da identidade docente. Nesse sentido, Nóvoa (2017, p. 1115) convida: “trata-se de edificar um novo lugar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre a universidade e as escolas, preenchendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de professores”.

O caminho é tenso e há ainda muito a ser discutido, sobretudo a necessária vontade política que realmente valorize o professor e dê condições menos precárias de trabalho. Os professores precisam recuperar a sua dignidade econômica, social e cultural, além disso, as vagas para os cursos de licenciatura deveriam ser disputadas e não abafadas pela falta de procura, em razão do descaso com a profissão e dos concursos com a complexidade necessária para selecionar de forma justa aqueles que estudam e se dedicam. Desse modo, cientes de que há muitos aspectos e predisposições que fazem o professor ser quem ele é, precisamos de:

espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução. Precisamos de um acompanhamento, de uma reflexão sobre a profissão, desde o primeiro dia de aulas na universidade, que também ajudam a combater os fenômenos de evasão e, mais tarde, de “desmoralização” e de “mal-estar” dos professores (NÓVOA, 2017, p. 1121).

Enfim, sabemos o que é preciso, mas não temos ingerência sobre todas as mudanças. Por isso, a possibilidade de ouvir os professores, de compartilhar e de refletir acerca de suas angústias, desafios, dificuldades e possibilidades, ao mesmo tempo, faz frente a governos e políticas públicas que não os consideram e não os compreendem, ou fingem não compreender. Assim, isso pode indicar caminhos nos quais a cooperação e a colaboração entre universidade-escola oportunize experienciar e enunciar outras perspectivas. Neste caso, que possam nos libertar da tirania do presente em responsabilidade com a condição humana e com a formação e profissão docente.

3. Aulas de Geografia com professores de Geografia

Para comprovar a gravidade da situação, a qual nos causa perplexidade, tem-se como exemplo esta manchete: “Aulas de história e geografia em SP poderão ter professor sem formação na área “. Embora o texto da reportagem destaque ser uma ‘medida extraordinária’, sentimo-nos diante de um cenário assustador. Cientes do cenário dramático que vivemos, com muitas hesitações, com o desejo de estabelecer diálogos e, quiçá, encontrar caminhos que orientem nossas ações, desde 2018, temos buscado traçar e compreender o perfil do profissional docente que atua no componente curricular de Geografia, nas escolas públicas de Educação Básica de Porto Alegre, a partir do Projeto de Pesquisa que tem o mesmo título.

Com esta investigação, buscou-se compor um cenário que situe os profissionais que atuam como professores de Geografia, na intenção de compreender

o contexto de formação, destacando a atuação dos egressos dos cursos de Licenciatura em Geografia.

Ressalta-se que o percurso de pesquisa e os dados coletados explicitaram um diagnóstico do profissional a partir de quem é docente neste componente curricular na Educação Básica, com vistas a provocar reflexões acerca da carreira, da formação universitária e do ensino de Geografia. Com esse propósito, foram realizadas entrevistas narrativas com professores de Geografia na Educação Básica.

Assim, os eixos gerais da entrevista foram: os motivos da escolha pela docência; formação profissional e profissão docente. Desse modo, configurou-se a pesquisa, com a proposta de refletir acerca de um panorama referente à situação atual do ensino de Geografia nas instituições escolares públicas e privadas, levando em consideração as narrativas de professores responsáveis por esse componente curricular. Afinal, “a conversa entre nós, a partilha das nossas dúvidas é a melhor forma de irmos mantendo a liberdade, uma liberdade que pertence a cada um de nós, irredutivelmente, mas que ganha um alcance maior no encontro com os outros” (NÓVOA; ALVIM, 2022, p. 7).

Apoiadas nessa premissa, na dinamicidade dos contextos, as atividades do projeto foram sendo reconfiguradas à medida que foram sendo realizadas. Sendo assim, embora inicialmente fosse restrito a professores que atuam em Porto Alegre, foi ampliado para docentes que atuam em outros municípios do Rio Grande do Sul.

Não sabemos ensinar Geografia porque sabemos Geografia. Sabemos ensinar porque compreendemos os processos de aprendizagem, compreendemos alunos e suas relações com o mundo. Da mesma forma, não sabemos ensinar alguém a tocar um instrumento musical porque sabemos tocá-lo, ou ensinar alguém a jogar vôlei porque jogamos. Um engenheiro, por mais que saiba Matemática, não domina os processos pedagógicos que levam o aluno a compreender a matemática, assim como um dentista que viaja pelo mundo e pensa conhecer vários espaços, do mesmo modo, não concebe como ensinar o mundo aos alunos de Geografia, em qualquer ambiente de aprendizagem.

Estas ressalvas são feitas para contrastar com as medidas que têm atacado ofensivamente a profissão docente. A escola é um lugar de professor, a sala de aula, os períodos de Geografia são espaços-tempo de professores de Geografia e não de outros professores, com outras formações. Afinal:

A escola – espaço privilegiado para educar a intersubjetividade – pode ser também o espaço onde a Geografia supere a disciplinaridade coisificante para se converter na produção de saberes que façam da transformação do espaço vivido o objeto catalisador de pensamentos e ações dos educandos (REGO; SUERTEGARAY; HEIDRICH, 2000, p. 8).

A coisificação dos objetos do conhecimento/conteúdos, reduzidos a classificações e memorizações, resultantes de modelos simplificadores, contribui para que professores sem formação em Geografia sintam-se bem e confortáveis para trabalhar o componente para o qual não têm formação. A produção de saberes na escola é resultante de atos responsáveis e dignos, provindos dos próprios alunos e, com isso, o sentido do trabalho na escola, bem como das raízes epistêmicas do ensinar Geografia, de fato, é indispensável.

3.1 Se não precisa Geografia - para que então a Geografia?

Entendemos que a universidade é um reduto importante para a formação de qualquer profissional, sem ela, os amparos técnicos e teóricos se esvaziam. Da mesma forma, entendemos que a identidade profissional não cabe somente nos ensinamentos da universidade. Conforme Delory-Momberger:

Os seres humanos não têm uma relação direta, transparente, com o vivido e o desenrolar de sua vida, essa relação é construída e mediatizada pela cultura e adota a forma de representações, esquemas, modelos, programas biográficos transmitidos pelas instituições, organizações coletivas, grupos sociais. É também o que diz a etimologia da palavra biografia, literalmente, escrita da vida: as culturas e sociedades transmitem e impõem, até certo ponto, escritas da vida, e os indivíduos escrevem – biografam – seus próprios percursos de vida no contexto dessas trajetórias modelizantes e programáticas (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 335).

Os lugares pelos quais passamos e as relações que estabelecemos em nossas vidas vão nos construindo. O coletivo e a diversidade nos educam dentro e fora das escolas e das universidades. Somos um conjunto de muitas coisas e lugares, somos esquemas construídos pelos outros e pelo que fazemos com tudo o que as relações nos provocam. Nossos percursos de vida não são naturais e, por isso, não somos somente como nascemos.

As universidades são responsáveis por desvendar exatamente esses elementos para seus licenciandos. Evidenciar que muito do que os compõem estão silenciados ou não, pelas histórias que carregam no decorrer de suas vidas. Dito isto, pensamos na formação e na (auto)formação dos professores. O que realmente os

forma? Como um professor se torna professor? Se, por completo, não nos formamos nas licenciaturas, e se o coletivo em suas ações e proposições, também, forma um professor, compreendemos que a passagem pela escola, enquanto estudantes têm uma efetiva participação, em nossas formações. Conhecemos a escola muito cedo e vivenciamos nela a vida toda, assim nos tornamos o que somos, também pelo que é feito, ou não, na escola.

Cientes de tais perspectivas, destacamos, a seguir, algumas considerações feitas pelos professores durante as entrevistas realizadas. Salientamos que o recorte de suas falas são feitos para que, com elas, possamos refletir e não para emitir qualquer juízo de valor. Acreditamos que as falas dos professores participantes da pesquisa configuram-se em reflexões que podem ser importantes para a construção e reconstrução de itinerários docentes.

Vamos nomear os professores indicando nomes fictícios para preservar a sua identidade. Os participantes da pesquisa, neste caso, Alexandre, Luís, Maria e Glória, foram questionados sobre quais os marcos de memória são trazidos para suas formações. Assim, em suas respostas, observamos que surgiram lembranças ou silenciamentos referentes à escola em que estudaram. Todos mencionaram, na condição de estudantes, a figura do(s) professor(es) que deixou marcas, que mais se destacou em suas formas de ensinar, de olhar e de se responsabilizar pela aprendizagem. Portanto, são aspectos que reafirmam que os professores são profissionais, com histórias, memórias, trajetórias e experiências, e o exercício da docência é reflexo dos saberes docentes que foram se constituindo nesses percursos.

As lembranças de quando eram estudantes podem ser positivas, pois delas se constituem professores que se inspiram em seus mestres. Por outro lado, podem ser marcos de repetição, pois tendem a se portar em sala de aula exatamente como seus mestres se portavam, sem refletir sobre o que este comportamento pode trazer para a vida de seus estudantes. Se a lembrança revela avaliações enfadonhas ou mesmo aulas centradas predominantemente na memorização, a tendência é a reprodução. Esta reprodução constitui-se principalmente se, durante a vida universitária, não houver reflexão sobre a maneira de ensinar e de aprender. Prática sem reflexão é um caminho fértil para a reprodução.

Na universidade, os cursos de licenciatura contribuem para a formação a partir da essência epistêmica da ciência, em que se discutem caminhos para a análise

crítica e reforça-se a posição da ciência geográfica na leitura de mundo. Ao percorrer o hiato entre a universidade e a escola, esses pressupostos teóricos são solidificados com a perspectiva pedagógica e epistemológica. Sabe-se Geografia e sabe-se, ao mesmo tempo, como desenvolvê-la em propostas que se ancoram nas necessidades e nas possibilidades a partir das escolas.

Imaginemos a dificuldade de professores sem o amparo técnico, assim como a dificuldade dos professores sem o amparo pedagógico. No primeiro caso, a reprodução do que era ofertado nas escolas salta aos olhos e às lembranças. Não se passou por um curso de Geografia, mas se sabe trabalhar a Geografia, pois a escola, daquele tempo em que estudava, lhe forneceu ferramentas. As capitais, os climas, as vegetações, as pessoas classificadas passam a fazer parte de suas aulas. No segundo caso, o professor sem o amparo pedagógico tende a transferir o que a universidade o ensinou, sem refletir sobre o aprendente. Assim, de forma reducionista, são empacotados os conteúdos e se enche a cabeça de quem pensa estar aprendendo.

Se não se precisa da Geografia universitária para trabalhar nas escolas a Geografia, por que então existe a Geografia universitária? Se tudo é Geografia, o que é afinal a Geografia?

Alexandre é um professor de História, formado em História, que trabalha Geografia com os alunos da Educação Básica, na rede estadual do Rio Grande do Sul. Ele tem 50 anos de idade e sete anos como professor. Atualmente, ministra História, Geografia, Ensino Religioso e Projetos de vida, no entanto, já ministrou Artes, Sociologia e Filosofia. Ao ser questionado sobre tal situação, ele revela: Os trabalhos submetidos passam por programa antiplágio antes do envio para avaliação. Trabalhos com plágio serão reprovados.

Me sinto valorizado. Temos que ter uma visão macro e não micro. Se eu ficasse só no meu mundinho, na História, quando a escola oferecer outras disciplinas e eu disser não, não vão me chamar mais. Me sinto valorizado, pois estou aprendendo também com estas disciplinas. Estou pesquisando, comprando livros. Não fico só no livro didático; faço o plano conforme as orientações do Estado. Corro atrás de material. Eu gosto de ter material físico, não só da internet. Os exercícios são eu que crio, não utilizo o livro. Quem sou eu para impedir que outros lecionem História? (Registros da pesquisa, 2021).

Começamos pelo senso comum, o micro seria a História e o macro a Geografia, Sociologia, Projeto de Vida, Artes, entre tantos outros, obviamente, não Matemática e

nem Língua Portuguesa. Ao indicar que, se não trabalhar todos estes componentes, a escola não chamará mais, observa-se que a valorização profissional está em permitir que fique no ambiente de trabalho, porque, afinal, outro professor poderia estar em seu lugar. Outro que aceitasse esta situação. Nota-se, ainda, que o planejamento é realizado conforme a orientação de um sistema de ensino e não a partir dos pressupostos epistêmicos e didáticos aprendidos no curso de licenciatura em Geografia. Os exercícios são criados, contudo, pensemos: criados a partir de onde? Das suas memórias da escola? Da sua cabeça enquanto formador de geografias tendo aprendido as histórias?

Agora uma pausa: Quem é ele? Pois bem - Ele é o único, talvez, que pudesse, verdadeiramente, dizer que quem não é formado em História não pode e não deve ensinar ou pensar que se ensina História na Educação Básica. O que fez ele no curso de História que não aprendeu a importância de conhecer História de forma acadêmica para poder transformá-la em saber escolar? O que as relações no mundo do trabalho e na escola que lhe acolhe, hoje, fizeram para que se sentisse convencido e valorizado por ser convidado a trabalhar com uma ciência que, definitivamente, não domina e precisa buscar ensinamentos em livros isolados?

O professor Luís, formado em História, é professor na Rede Pública Estadual há 12 anos e há menos de dois anos trabalha em uma escola privada. Ao ser questionado sobre como desenvolve a Geografia em sala de aula, sendo formado em História, manifesta-se dizendo que nas aulas de História se sente mais à vontade em relacionar os fatos atuais com as suas lembranças de vida, sendo que na Geografia esta relação se torna mais difícil.

Ao continuar a sua fala, revela as dificuldades em trabalhar com os conteúdos de Geografia na escola: “A questão de como passar o conhecimento” (referindo-se à dificuldade em Geografia). A dificuldade também abrange as questões metodológicas, não compreendia em como ensinar, pois revela não ter aprendido a ensinar Geografia e o que ele sabe é História. “Na universidade, tive muito pouco contato com a Geografia. Eu tive muita dificuldade no início, essa distância entre tudo o que tu aprendes na academia e o que está lá nos pequenos, lá no Fundamental, na base, eu senti muita diferença [...]”. Neste momento, Luís lembra e relata, que, nas escolas em que já atuou, as professoras dos anos iniciais o ensinavam a dar aulas e que tentava imitar o que elas faziam.

Por um lado, Luís sente-se pouco confortável em trabalhar um componente que ele não domina e, por outro, os alunos de Luís provavelmente não compreendem a Geografia enquanto ciência. Não basta ser professor para ensinar a Geografia, é preciso ser professor de Geografia. Ao falar do distanciamento entre a universidade e a realidade escolar, o professor refere-se também à formação em História. Sente dificuldades em compreender alunos mais novos, tanto é que busca o auxílio necessário em colegas pedagogas.

Maria, por sua vez, é formada em Sociologia e é professora de Geografia em uma escola pública estadual. Manifesta-se dizendo que tem muitas dificuldades para trabalhar com este componente e, por essa razão, iniciou o curso de Geografia na universidade. A sua fala é interessante quando destaca o que sabia e como se sentia frente aos alunos: “A Geografia para mim era do colégio, dos filhos, eu não sabia nada”. Acrescenta o que disse ela para a diretora: “Preciso de livros didáticos.” Confessa que o que sabia era o que lembrava por ter auxiliado seus filhos em estudos e tarefas escolares. O primeiro referencial que buscou foi o livro didático. “Eu estudava no livro e eu não sabia a distância que eu estava da Geografia – quando fui ver rochas... aí vi que eu não sabia. Comecei a procurar curso de Geografia.” Ela traz um objeto do conhecimento específico, distante da Sociologia, o estudo das rochas. Constata-se que os três professores que ministram aulas de Geografia na escola e não são formados nesta ciência manifestam dificuldades em trabalhar os conteúdos.

Difícil esquecer a forma como Maria expõe o seu sentimento de professora de Geografia: “Eu era professora de Geografia para o governo, para os pais, para alunos e colegas, e para mim, não. Era falso, eu ainda não sou professora de Geografia. Fui trabalhando a partir do livro didático”. Reconhece que era professora para os outros e para as instituições, mas não tinha a identidade docente, não se sentia professora de Geografia.

Glória, a quarta professora ouvida, é formada em Geografia, contudo, trabalha também com o componente de Ensino Religioso. Neste caso, temos uma situação inversa. Apesar de não haver uma formação específica para professores de Ensino Religioso, reflete-se sobre o fato de que este componente está sob responsabilidade de professores cuja carga horária na grade curricular da escola é baixa. Assim, tenho carga horária sobrando, o professor é forçado a trabalhar com outros componentes em razão da falta de profissional na escola. Mesmo fato observado com o professor

Alexandre, que já teve a frente de muitos componentes curriculares para não ter que se deslocar para outra escola para completar a sua carga horária.

Em suas falas, lamenta o fato de ter que trabalhar com outro componente, como revela o seu depoimento:

Eu leciono religião também. Isso é muito triste porque primeiro a gente não tem base teórica. Professor de Geografia lecionando Sociologia, Filosofia, Religião, a gente não tem base teórica para isso porque não é a nossa formação. Mas é preciso se desmembrar em pesquisa e ao mesmo tempo que eu não dou Geografia eu tento dar Geografia de outra forma vinculando a religião (Registros da pesquisa, 2021).

As falas dos professores provocam diversas reflexões, entretanto, desejamos dar destaque a dois pontos. Um deles refere-se ao fato de as universidades formadoras de professores necessitarem de reformulações em seus cursos. Não se quer com isso dizer que a qualidade conceitual dos objetos de conhecimento da Geografia, sejam enfraquecidos. O que se quer dizer é que tais conteúdos precisam estar relacionados com o que realmente o futuro professor precisa conhecer e compreender para mobilizar propostas que contribuam para as aprendizagens dos alunos.

Nesse sentido, para que a formação contribua para a docência na Educação Básica, é necessário que a própria universidade se volte para a escola, ouça os professores e alunos, suas angústias, seus sonhos, suas necessidades, estabelecendo formas de aproximar estes dois universos.

Outro ponto refere-se às questões estruturais da própria profissão. Atualmente, em razão do descaso com a profissão, o ingresso nas licenciaturas tem-se dado por pessoas que não necessariamente escolheram ser professores, os quais são abordados constantemente pela sociedade com ares de descrença sobre a profissão. Como são cursos de fácil acesso, acabam sendo procurados por um número elevado de pessoas que precisam de um curso superior para poder trabalhar e se sustentar.

Nesta direção, podem ser feitas associações que explicam o fato de estarem nas escolas e se submetem a trabalhar em outros componentes, sem a devida formação. Assim, assumindo uma ciência que é estranha e não tendo suporte na formação de professores pela universidade, ou seja, não desenvolvendo a identidade docente apoiada na vontade da pesquisa, da pergunta e da busca constante por formação, acomoda-se e acaba se sentindo comprometido, mesmo atuando com outro componente curricular.

Esses aspectos acabam contribuindo para a fragilidade profissional do professor, que se vê obrigado a assumir algo para o qual, na verdade, não está preparado. E, para aumentar a dificuldade, há um autoconvencimento de que não é muito difícil assumir outros componentes, pois afinal tem o livro didático.

Por outro lado, enfatiza-se que o professor, ao assumir seu papel na construção de conhecimentos com a ciência de sua formação, em nosso caso, a Geografia, contribui para a análise do espaço em uma visão dialética, que favorecerá a proposição de situações e atividades, no decorrer do processo educativo. Com isso, os alunos são estimulados a compreender a Geografia como uma ciência que investiga e pesquisa o espaço, buscando suas múltiplas relações, suas contradições e concebendo-a em contínua transformação, dada pelo próprio movimento da sociedade, assumindo sua cidadania.

Destaca-se ainda, que os saberes da ação pedagógica desenvolvida com a Geografia escolar, prescindem dos conhecimentos que o professor possui a respeito do componente curricular em questão, influenciando de forma direta em seu ensino e na aprendizagem dos alunos (GAUTHIER, 1998). Nóvoa, ao ponderar sobre os dilemas que envolvem os conhecimentos profissionais e a sua importância, coloca em evidência que estes

tem uma dimensão teórica, mas não é apenas teórico; tem uma dimensão empírica, mas não é unanimemente produzido pela experiência. Estamos diante de um conjunto de saberes, de competência e atitudes, mais (e esse mais é essencial) a sua mobilização numa ação educativa determinada (NÓVOA, 2009, p. 231).

Com base nesses pressupostos, o conteúdo da disciplina com a qual o docente atua assume relevância, pois é fundamental a compreensão profunda e o domínio do que será ensinado no que diz respeito aos conceitos, aos temas, às estruturas, que conferem a organização interna e o grau de relevância de uns sobre os outros.

Neste contexto, a formação inicial assume preponderância e a partir dela, a formação continuada, sendo que essas podem (ou deveriam) ser oportunidades de refletir sobre a docência e, em diversos momentos, reconstruir saberes que são dos professores como destaca Tardif (2014, p. 106):

[...] saberes esses que não somente são adquiridos no e com o tempo, mas são também temporais, pois são abertos, porosos, permeáveis e incorporam, ao longo do processo de socialização e da carreira, experiências novas, conhecimentos adquiridos durante esse processo e um saber-fazer remodelado em função das mudanças de prática e de situações de trabalho. Compreender os

saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e da carreira, história e carreira essas que remetem a várias camadas de socialização e de recomeços (TARDIF 2014, p. 106).

4. Considerações Finais

Neste texto, assume-se a importância da formação inicial, para tanto, buscou-se refletir sobre as relações que se estabelecem na docência com a Geografia escolar em contextos nos quais, conforme se constatou, a maioria dos professores que trabalha nas escolas não tem licenciatura nesta ciência. Outrossim, reafirma-se a necessidade de uma aproximação entre os cursos de formação desenvolvidos nas universidades e a escola de Educação Básica.

Apoiadas nessas perspectivas, pretende-se que as discussões fomentadas façam emergir como força indutora outros pressupostos no processo de formação de professores de Geografia. Diante disso, é essencial realizar análises e suscitar reflexões sobre como se constitui a profissionalidade docente e a autoformação. E isso pode-se fazer a partir do movimento de escuta dos professores instigado pela pesquisa intitulada Perfil do profissional que trabalha com a Geografia nas escolas da Educação Básica. Desse modo, por certo, tem-se a possibilidade de compreender como se configuram os processos de formação e autoformação, pautados na reflexão das experiências vivenciadas e nos conhecimentos que são mobilizados e constituídos no exercício da docência nas escolas.

Assim, ao ouvir os professores, durante as entrevistas, revelaram-se os modos pelo quais concebem e desenvolvem a docência com a Geografia e os sentidos e significados atribuídos às experiências vividas.

Por certo, pretendemos contribuir para a pesquisa em educação que reverbere na qualificação dos processos de ensinar e de aprender. Ainda, intenciona-se contribuir também para a formação e para o desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes. Portanto, destaca-se a importância de pesquisas no campo de formação de professores, no caso, estudos que conduzam investigações com o intuito de qualificar os processos formativos, congregando as universidades e as escolas em cooperação na(auto)formação de bons professores, afinal, a formação inicial e continuada, se alicerçadas na postura reflexiva e crítica sobre os conhecimentos da/na docência e na profissionalidade, transformam a identidade dos licenciandos e

professores no ofício da professoralidade, que se reinventa e se reconstrói.

5. Referências

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em Educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 333-346, abr. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100015>. Acesso em: 20 abr. 2023.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Tradução de Francisco Pereira. Ijuí: Unijuí, 1998.

NÓVOA, António. Os professores e o “novo” espaço público da educação. *In*: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor: História, perspectivas e desafios internacionais**. Tradução de Lucy Magalhães. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 217-233.

_____.; ALVIM, Yara. **Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2022.

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Didática e formação de professores. **Cad. Pesquisa** 47 (166); out-dez, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang>. Acesso em: 02 jul. 2022.

REGO, Nelson; SUERTEGARAY, Dirce; HEIDRICH, Álvaro (org.). **Geografia e educação: Geração de ambiências**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação Profissional**. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.