



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
CAMPUS DO SERTÃO – DELMIRO GOUVEIA
LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA

LUIZ CÉSAR DA SILVA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE MATA GRANDE/AL**

DELMIRO GOUVEIA – AL

2024

LUIZ CÉSAR DA SILVA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE MATA GRANDE/AL**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado à Universidade Federal de
Alagoas (UFAL) – Campus do Sertão
como requisito para obtenção do título de
graduação em licenciatura plena em
Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Leonidas de
Santana Marques.

DELMIRO GOUVEIA – AL

2024

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca do Campus Sertão
Sede Delmiro Gouveia

Bibliotecária responsável: Renata Oliveira de Souza CRB-4/2209

S586f Silva, Luiz César da

A formação continuada de professores de Geografia na rede municipal de ensino de Mata Grande / AL / Luiz César da Silva. - 2024.
72 f. : il.

Orientação: Leônidas de Santana Marques.

Monografia (Licenciatura em Geografia) – Universidade Federal de Alagoas. Curso de Geografia. Delmiro Gouveia, 2024.

1. Ensino de Geografia. 2. Formação docente. 3. Formação continuada. 4. Professor de Geografia. 5. Ensino e aprendizagem.
I. Marques, Leônidas de Santana, orient. II. Título.

CDU: 37.091.33:911

FOLHA DE APROVAÇÃO

AUTOR: LUIZ CÉSAR DA SILVA

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MATA GRANDE/AL

Trabalho de Conclusão de Curso em
Geografia – Licenciatura – submetida ao
corpo docente da Universidade Federal
de Alagoas, Campus do Sertão, e
aprovado em 10 de setembro de 2024.

Banca examinadora:



Documento assinado digitalmente
LEONIDAS DE SANTANA MARQUES
Data: 23/10/2024 23:37:32-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientador – Prof. Dr. Leônidas de Santana Marques – UFAL/Campus do Sertão

Magda Campos de Lima

Examinadora Externa – Profa. MSc. Magda Campos de Lima – SEDUC/Paulo Afonso



Documento assinado digitalmente
ANA PAULA SOLINO BASTOS
Data: 23/10/2024 23:01:37-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinadora Interna – Profa. Dra. Ana Paula Solino Bastos – UFAL/Campus do
Sertão

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, expresso minha gratidão ao *divino Criador* por me conceder a graça de completar mais uma etapa em minha jornada. Fortalecendo-me, inspirando-me e capacitando-me a superar os desafios e alcançar além das minhas próprias expectativas.

Expresso minha gratidão a mim mesmo, reconhecendo o papel fundamental que desempenho como protagonista da minha própria história. Perseverei e encontrei forças para não desistir, acreditando firmemente no meu potencial e na minha capacidade de ir além das minhas limitações.

Minha profunda gratidão à minha família, em especial aos meus amados pais, Solange Dionisio da Silva e Cicero Luiz da Silva. Eles sempre me apoiaram de forma incondicional e pelos esforços para me orientar e ensinar os valores que me norteiam até hoje.

O meu orientador, Prof. Dr. Leonidas de Santana Marques, pela sua orientação. Seus conhecimentos foram essenciais para minha formação acadêmica, e sua orientação desempenhou um papel fundamental no meu crescimento profissional. Também gostaria de agradecer a minha ex-professora do ensino médio, Jussara Freitas, por ter me inspirado a ser professor, sendo uma grande inspiração para mim.

Também quero agradecer aos meus amigos por sua amizade constante, em especial Maria Cândida, Lívia Thomaz e Fabiana Santos que ao longo dos últimos cinco anos, tive a oportunidade de conhecer e conviver com vocês, criando laços de amizade e compartilhando aprendizados.

Gostaria de expressar minha gratidão aos professores em geral pelo trabalho que desempenham no ensino do curso de Geografia, pelo comprometimento e por compartilharem seu conhecimento, contribuindo para a minha formação acadêmica e pessoal.

RESUMO

Pensar a formação docente, tanto inicial como continuada, é essencial na contemporaneidade. Ademais, analisar como se realiza a articulação dessa formação com os currículos escolares se torna urgente e imprescindível. Por isso, tem-se por objetivo deste trabalho discutir sobre a importância da formação continuada do professor de geografia no Município de Mata Grande. Como fundamento metodológico, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre as fundamentais teorias e conceitos educacionais em vigência tanto no ambiente escolar quanto no campo da formação docente. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro professores de geografia da rede municipal de ensino. Ademais, para o professor de geografia a formação continuada simboliza um instrumento facilitador na metodologia de ensino e aprendizagem. Sendo assim, se defende uma valorização de políticas de formação continuada de professores, pois se argumenta em muitos casos que esses profissionais não possuem a devida qualificação para a construção de práticas educativas eficientes e eficazes.

Palavras-Chaves: Formação docente; Formação continuada; Professor de geografia.

ABSTRACT

Thinking about teacher training, both initial and continuing, is essential in contemporary times. Furthermore, analyzing how this training is linked to school curricula becomes urgent and essential. Therefore, the objective of this work is to reflect on the importance of continued training for geography teachers in the Municipality of Mata Grande. As a methodological foundation, a bibliographical review was carried out on the fundamental educational theories and concepts in force both in the school environment and in the field of teacher training. In addition, semi-structured interviews were carried out with four geography teachers from the municipal education network. Furthermore, for the geography teacher, continuing education symbolizes a facilitating instrument in the teaching and learning methodology. Therefore, an appreciation of continuing teacher training policies is advocated, as it is argued in many cases that these professionals do not have the necessary qualifications to build efficient and effective educational practices.

Keywords: Teacher training; Continuing training; Geography teacher.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Reportagem sobre os desafios do sistema educacional09

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Informações sobre o perfil dos professores entrevistados 12

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

ABRUC - Associação Brasileira das Universidade Comunitárias

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNEP - Comissão Nacional do Ensino Primário

DPD - Desenvolvimento Profissional Docente

EPT - Educação Profissional e Tecnologia

IES - Instituições de Educação Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PCC - Prática como Componente Curricular

PPP - Projeto Político Pedagógico

Semed - Secretaria Municipal de Educação

UEG - Universidade Estadual de Goiás

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFT - Universidade Federal do Tocantins

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 FORMAÇÃO DOCENTE	16
2.1 A formação de professores no Brasil	16
2.2 Conceituação: professor leigo, formação inicial e formação continuada.....	24
3 IDENTIDADE DOCENTE EM GEOGRAFIA	34
3.1 Formação docente em geografia	34
3.2 Ensino de geografia: cotidiano e práticas.	40
4 QUAIS AS FORMAÇÕES CONTINUADAS PARA O PROFESSOR DE GEOGRAFIA?.....	47
4.1 A formação continuada de professores de geografia nas escolas de nível fundamental de Mata Grande, Alagoas.....	52
4.1.1 As experiências como aluno e o surgimento da necessidade da formação continuada	53
4.1.2 Os desafios da prática docente	56
4.1.3 Os desafios para continuar com a formação continuada e como a Semed de Mata Grande apoia os professores de geografia	59
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
6 REFERÊNCIAS	68
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA	74

1 INTRODUÇÃO

Hodiernamente a educação é alvo de sucessivos debates nos mais diferentes ambientes, sejam esses na universidade, imprensa, esferas governamentais e entre mais. Sendo assim, é inquestionável que essa inquietação se fundamenta pelo registro de um desafio no sistema educacional. Mesmo com os devidos avanços no que se refere a uma boa educação para os cidadãos, ainda, registra-se uma fragilidade e baixa qualidade no sistema educacional oferecido para os alunos brasileiros.

Dessa maneira, alguns agentes sociais destacam caminhos para encarar o impasse da baixa qualidade do ensino educacional. Um diálogo frequente referente a carência da preparação técnica dos docentes, haja vista que justifica que a oferta de capacitações, cursos de formação continuada ajudaria na melhor qualidade no ensino educacional. Pois, o número de docentes que não estão preparados para lecionar é grande, e essa afirmação se efetiva na imagem abaixo.

Figura 01 – Reportagem sobre os desafios do sistema educacional



Conforme Tenente (2020) nas escolas brasileiras, cerca de 40% dos professores que atuam no ensino médio não têm formação adequada nas disciplinas que lecionam. São docentes que fizeram a graduação em outra área, não possuem licenciatura ou sequer se formaram na universidade. Sendo assim, não são habilitados para dar aula, ou seja, não fizeram licenciatura.

Diante o exposto, fica notório que muitos docentes não lecionam na área em que foi formado. Desse modo, se torna um grande obstáculo para o professor entrar na sala de aula e não possuir propriedade sobre o conteúdo a ser lecionado. Assim, o professor acaba indo buscar outros meios para se apropriar dos conteúdos. Porém, não terá a mesma habilidade de ensinar que um graduado na área e, conseqüentemente, o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes será afetada negativamente.

Perante o escrito, fica nítida a importância de lecionar na área de formação. Entretanto, é proeminente que essa não é uma realidade no Brasil. Além disso, muitos professores ficaram inertes na sua formação inicial e, na atualidade, enfrentam diversas objeções para desenvolver as suas aulas. Sendo assim, a formação continuada surge como um dos caminhos para subsidiar o docente a encarar as adversidades no sistema educacional, além de preparar, capacitar e deixar o profissional mais habilitado.

Vale pontuar, que a formação continuada se compreende como um curso que aprimora, aprofunda e atualiza os saberes relativos a uma área profissional, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas, com o objetivo de desenvolver, continuamente, competências, habilidades do docente, para que o professor venha a ter um bom desempenho profissional. (Fernandes, 2021).

Portanto, a formação continuada de professores é relevante e precisa para todo o corpo docente no âmbito escolar. Uma vez que ela contribui para a valorização do professor na escola, deixando nítida a necessidade dele através de esforços e dedicação no progresso de suas competências e habilidades docentes.

Além do mais, é claro que quando o docente se capacita de maneira contínua, melhora a qualidade de ensino na escola, o que resulta em uma melhor aprendizagem para a formação dos estudantes. Posteriormente, a capacitação contínua promove resultados positivos para o município e para todo o País, ou seja, formando estudantes mais habilitados, com conhecimento de qualidade, suficientes para transformador a sua realidade.

Nesse sentido, fica inquestionável que ser professor é ter uma das maiores responsabilidades, haja vista que ficar no seu cargo contribui para a formação de futuros indivíduos e provê a eles os fundamentos de todas as profissões. Destarte, ressalta-se que o professor é um importante agente na construção do corpo social como um todo.

Dessa maneira, se atualizar continuamente das novas metodologias de ensino e promover novos métodos pedagógicos que sejam eficazes são alguns dos obstáculos do docente. Finalizar a graduação é uma das fases do contínuo processo de formação que não pode ser parada enquanto existir docentes com vontade de aprender. Desse modo, argumentando sobre a formação continuada dos professores de geografia, se torna importante e precisa, haja vista que a formação supracita tem que fazer parte do contexto do trabalho do professor.

Ademais, segundo Nóvoa (2016), a formação de professores move-se pela conexão entre os aprendizados específicos da área de exercício, dos estudos pedagógicos, ou seja, a realidade do profissionalismo do docente na atualidade. Além disso, os cursos de licenciatura em Geografia têm como finalidade formar profissionais com cuidado e capacidade que lhes oportunizam conhecer, estudar, argumentar e entender as tantas realidades, o que os fazem serem habilitados a desenvolver em seus alunos capacidades críticas e cognitivas. Ao professor de Geografia, assim bem como as diferentes áreas do conhecimento, se faz necessário se capacitar continuamente.

Nesse sentido, a maior causa para sustentar esse trabalho, está na relevância que o tema possui a ser debatido, refletido e em seguida pensar os efeitos que a formação continuada dos professores em geografia resulta no âmbito educacional, haja vista que é patente que a formação continuada ainda não é uma realidade para o corpo docente, sobretudo, para os professores de geografia.

Partindo desses pressupostos, o objetivo central desse trabalho é discutir sobre a importância da formação continuada do professor de geografia no Município de Mata Grande. Ainda, foram fixados os seguintes objetivos específicos, que servem como instrumento para a elaboração deste trabalho: pesquisar sobre a história da formação docente no Brasil; refletir sobre a importância da formação

continuada na construção da identidade do professor de geografia e analisar e discutir sobre as informações da carreira docente dos professores de geografia no município de Mata Grande.

Para realizar os objetivos mencionados, faremos a elaboração desse trabalho, assim sendo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro professores de geografia da rede municipal de ensino. Com o objetivo de observar, reunir informações sobre a formação inicial, desafios em lecionar, importância da formação continuada e entre mais.

Nesse sentido, a metodologia usada neste trabalho foi o estudo de caso, entendemos estudo de caso como “estratégia de pesquisa com dados existentes através da qual o pesquisador se concentra sobre um caso, geralmente escolhido por seu caráter considerado típico, a fim de investigá-lo com profundidade”. (Laville; Dionne, 1999, p. 233).

Sendo assim, com as informações coletadas, foi analisada e interpretada e, posteriormente, construído esse trabalho. Ademais, como o trabalho versará sobre uma análise a partir da formação continuada dos professores de geografia no município de Mata Grande, tratar-se-ia de um estudo qualitativo. Para chegar às respostas que o estudo tem com enfoque responder, serão aplicados como técnicas de pesquisa, além das entrevistas semiestruturadas conforme o quadro I que contém dados sobre os professores que participaram dessa pesquisa, a consulta de fontes bibliográficas.

Quadro 1 – Informações sobre o perfil dos professores entrevistados

Entrevistados	IDADE	GÊNERO	FORMAÇÃO ACADÊMICA	ANOS DE SALA DE AULA
Professor A	39 Anos	Masculino	Graduação em Geografia	3 Anos
Professor B	28 Anos	Masculino	Graduação em Pedagogia	2 Anos

Professor C	21 Anos	Masculino	Graduação incompleta em Geografia	7 Meses
Professor D	34 Anos	Feminino	Graduação em Geografia	3 Anos

A formação de docentes de Geografia no Brasil, atualmente, passa pela indispensável apresentação das políticas públicas de formação de professores. Desse modo, os estreitamentos entre esses tópicos necessitam ser encurtados de maneira que a formação se transfigure apropriadas aos conteúdos, práticas pedagógicas a serem trabalhadas na sala de aula pelo docente.

Para tanto dividimos nosso escrito em três partes básicas: a primeira enfoca uma discussão da formação docente, analisando a história da formação de professores no Brasil, conceituando o que é professor leigo, o que é formação inicial e continuada; A segunda parte objetiva analisar e contextualizar sobre a identidade docente de geografia, sobre o ensino da geografia, cotidiano e práticas sobre as formações continuadas para o professor de geografia. Posteriormente são analisadas e discutidas as informações coletadas na entrevista com quatro professores de geografia da rede municipal de ensino de Mata Grande/AL.

2 FORMAÇÃO DOCENTE

Precipuamente, vale pontuar, que formação docente é um termo amplo, no qual se refere tanto à formação básica quanto à formação complementar ou continuada. Nesse sentido, fica notório que a formação docente, sobretudo, a inicial é obrigatória para que esse profissional esteja habilitado a dar aulas. No entanto,

Muita gente acredita que qualquer um pode ensinar ou, pelo menos, que saber um determinado conteúdo é suficiente para que alguém ensine bem. Outros acreditam que se aprende melhor a ensinar, se é que pode ser aprendido, por tentativa e erro na prática do trabalho. (Hammond, 2014, p. 232).

Diante o exposto, sabe-se que o professor precisa de uma formação docente completa para exercer sua função na sala de aula, tendo em vista que “a sociedade atual exige, necessariamente, uma educação comprometida com mudanças e transformações sociais”. (Veras; Oliveira, 2006, p.01). Logo, ao longo dos anos ocorreram várias mudanças referentes à formação de professores, de como ensinar as disciplinas e entre mais. Dessa maneira, se torna importante pesquisar e discorrer sobre a História da formação docente no Brasil, assim deixando proeminente os processos que aconteceram até chegar na formação docente de como é hoje, na atualidade.

2.1 A formação de professores no Brasil

A história da formação de professores tem sua notoriedade no mundo “apenas no século XIX, quando, após a Revolução Francesa, foi colocado o problema da instrução popular. É daí que deriva o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores”. (Saviani, 2009, p.143). E no Brasil?

No Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular. A partir daí, examinando-se a questão pedagógica em articulação com as transformações que se processaram na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos. (Saviani, 2009, p.143).

Outrossim, durante o tempo colonial, os encarregados pelos procedimentos de educação eram os jesuítas, e isso ocorria diante da evangelização dos indígenas. É importante frisar que desde a época do Brasil colônia não era dada a relevância

para a formação dos professores.

Ademais, a formação de professores no Brasil traz ao cenário da educação várias discussões, sendo uma delas a constituição dos modelos de formação. Assim sendo, torna-se importante o entendimento do ponto de vista histórico dos acontecimentos que conceberam essa área. Deste modo,

durante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, não se manifesta preocupação explícita com a questão da formação de professores. É na Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que essa preocupação apareceu pela primeira vez. Ao determinar que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida lei estipula no artigo 4º que os professores deverão ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. (Saviani, 2009, p.144).

Diante o exposto, fica nítido que vários acontecimentos ocorreram na formação docente. Assim sendo, vários autores abordam sobre a história do ensino de professores, e as modificações que foram realizadas ao decorrer dos anos.

Vale destacar, que durante o período colonial não existia currículo específico de formação para os profissionais docentes. Conforme Demerval Saviani (2009, p.144), “é na Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que essa preocupação apareceu pela primeira vez”. Além disso, Faria (2012, p.27) destaca que “embora a Geografia não estivesse contemplada diretamente no Projeto de Lei, sua inserção esteve garantida pelos debates que se produziam em torno da unidade do território, suas potencialidades e configuração”.

Conforme Tanuri (2000, p.62) “a Lei de 15/10/1827, que manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, também estabelece exames de seleção para mestres e mestras”. Além disso, a Lei tinha como fundamento a realização de Escolas de Primeiras Letras em regiões mais habitadas. Entretanto, sabe-se que embora a lei supracitada garantisse o ensino gratuito não foi isso que aconteceu na prática.

Além disso, nessas escolas eram estabelecidas também a formação dos professores, haja vista que essa lei foi causante por definir que o ensino, no âmbito

escolar, os “professores deverão ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Portanto, está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica” (Saviani, 2009, p. 144). Ademais, muitos professores tiveram que se capacitar para ficarem habilitados para lecionar. Desse modo,

a Lei de 15/10/1827 consagra a instituição do ensino mútuo no Brasil, dispondo, em seu art. 5º, que “os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino irão instruir-se em curto prazo e à custa de seus ordenados nas escolas da Capital. (Tanuri, 2000, p.63).

Vale pontuar, que na época falada, não existia programas de formação docente, a educação descrita, imperial, estava delineando movimentos inaugurais, que culminam na efetivação das Escolas Normais de formação, sendo essas direcionadas a formar professores. Ademais, o período de 1890 – 1932 é tido como o de formação e ampliação das Escolas Normais, considerando que é durante essa época que ocorreu a reestruturação da instrução pública no estado de São Paulo. Logo, sabe-se que,

as escolas normais brasileiras fizeram parte dos sistemas provinciais. O modelo que se implantou foi o europeu, mais especificamente o francês, resultante de nossa tradição colonial e do fato de que o projeto nacional era emprestado às elites, de formação cultural europeia. (Tanuri, 2000, p.63).

Além do que, Saviani (2009, p.145) deixa nítido que “pode-se considerar que o padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais foi fixado com a reforma da instrução pública do estado de São Paulo levada a efeito em 1890”. Além do mais, na década de 1930, no governo de Getúlio Vargas, tem-se o planejamento da formação de professores através da construção dos Institutos de Educação, com fundamentos nas mudanças de Anísio Teixeira, notável precursor dessas reformas. Anísio Teixeira foi um educador, escritor e jurista brasileiro participante dos diálogos voltados à universalização do ensino gratuito, público e obrigatório. Logo,

Para Anísio, a escola eficaz seria de tempo integral, tanto para os alunos, quanto para os professores. Quando se referia à universalização da educação básica para todos, assegurando em inúmeras situações que a educação não era privilégio de poucos, considerava a escolarização tradicional, à qual se contrapunha a proposta do Centro Popular, como apenas uma oportunidade de

especialização, já que a educação era realizada no âmbito da classe e da sociedade, cabendo à escola apenas os ofícios intelectuais e sociais. (Cordeiro, 2001, p. 242).

Em seguida, é importante argumentar sobre os Institutos de Educação, idealizados como uma etapa essencial na formação dos professores. Assim sendo, “as duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo.” (Saviani, 2009, p. 145). Tendo ambos inspiração do ideário da Escola Nova.¹

Sendo expandido no programa questões referente à formação profissional e cultural. Com a dedicação de construir faculdades para a formação dos docentes, haja vista, que na época, essa ação de formação era realizada por indivíduos autodidatas ou que possuíam clareza em conhecimento em alguma área.

É de conhecimento notório que a geografia é bastante antiga no processo de estruturação básica no Brasil, “a entrada da Geografia no currículo da escola básica brasileira ocorreu de forma indireta, no início do século XIX, por influência de um contexto político” (Faria, 2012, p.24). Dessa forma, para entendermos o processo da geografia como disciplina curricular, surge a necessidade de pesquisar as diferentes etapas que passou a geografia escolar. Sendo assim Faria, estabelece quatro grandes etapas desse processo, são elas:

1) o período compreendido entre a entrada da Geografia na escola básica, em meados do século XIX, até sua afirmação como conhecimento científico na escola básica na década de 30; 2) o período que se estende da modernização da educação em 30, passando pela reorganização dos currículos em função das reformas estruturais propostos pela Escola Nova e a fundação da Associação dos Geógrafos Brasileiros AGB, em 34, até o advento do regime militar, na década de 60; 3) O período militar, com a ideologização da educação, a dissolução e a reentrada da Geografia no currículo escolar; e 4) o período que se estende do final da década de 70 –

¹ A Escola Nova era constituída por grupos que trabalhavam nos estabelecimentos de ensino. Realizavam a renovação educacional, utilizando novos métodos de ensino na busca da integração de vida dos alunos tanto no seu aspecto físico quanto no aspecto moral, intelectual e artístico, visando particularmente formar-lhes o caráter e a personalidade. (Nogueira, 1986).

com mudanças profundas no interior da geografia e na democratização da sociedade brasileira – com profundas implicações nos programas e currículos de geografia da escola básica, até o período atual. (Faria, 2012, p. 23).

Em continuação ao período retratado anteriormente, destacamos que a educação no âmbito escolar de todo o século XIX, tinha a finalidade de capacitar as pessoas que formava a elite para administrar o País. Dessa maneira, “os conteúdos desenvolvidos na escola pelas humanidades – disciplinas da nacionalização” – tinham, por finalidade, a criação de um sentimento patriótico e a consequente afirmação da unidade do território, ou da afirmação do Estado”. (Faria, 2012, p.29). Nesse sentido, é importante saber quais eram os conteúdos trabalhados pelos professores de geografia, assim sendo, destacamos que,

a geografia escolar terá como finalidade principal a descrição do território como base física, isto é, definir nomes e a localização precisa dos componentes, sua quantificação e distribuição, sem a intenção de se produzir uma teoria explicativa para essa distribuição. A população, quando aparece, é vista em sua composição, mas a centralidade está no território. (Faria, 2012, p. 28).

Além disso, o Ensino Normal era planejado em duas fases, no qual a primeira era particular ao grau primário, com durabilidade de quatro anos, e a segunda fase focada a capacitação de docentes primários, com um período de três anos,

visando à preparação de professores para as escolas primárias, as Escolas Normais preconizavam uma formação específica. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. (Saviani, 2009, p.144).

A geografia passa por diversas transformações durante esse período. Assim, resultando desenvolvimentos importantes referente ao planejamento dos cursos de formação de docentes. Sendo assim, uma das consequências é que na década de 1970 a 1990 classifica-se o chamado Magistério. Vale destacar, que,

ainda que não haja uma clara identificação entre as mudanças requeridas à geografia brasileira e àquela desenvolvida na Europa, sobretudo na Alemanha, diversos autores chamam atenção para a influência do pensamento de Ratzel sobre as relações das sociedades com o Estado e o território. Mais tarde, a influência das obras de Paul Vidal de La Blache, sobretudo nas geografias acadêmica e escolar, será mais forte. (Faria, 2012, p.35).

Ulteriormente ao Golpe Militar de 1964, acontecem alterações no âmbito educacional no Brasil, e posteriormente nos projetos de formação dos professores, tendo alterações na legislação do ensino. Logo, “o golpe militar de 1964 retardou, em parte, o movimento de renovação da geografia nacional, posto que o debate teórico plural era considerado subversivo e um atentado à ordem social vigente.” (Faria, 2012, p.69).

Diante isso, as organizações das Escolas Normais finalizam, “em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau.” (Saviani, 2009, p. 147). Em sequência, a habilitação do magistério era formada por duas maneiras, a primeira sendo de um tempo de três anos preparando professores para o ensino até a 4ª série. Em seguida, a segunda tinha o tempo de quatro anos, formando para a educação e ensino da 6ª série ao 1º grau.

Para mais, na década de 1970 a 1990 percebe-se progressos concernentes à condição de formação superior a grau de curso de licenciatura para atividade no ensino. Todavia, a organização da identidade do professorado ainda contava com oscilações formativas, sendo na sugestão decorrente a 1996 com os Institutos Superiores de Educação como uma possibilidade de alteração e formação.

Os Institutos de Educação deveriam ministrar os cursos de especialização de professores – para a educação especial, curso complementar primário, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas, música e canto – bem como cursos de administradores escolares, para habilitar diretores, orientadores e inspetores. (Tanuri, 2000, p.76).

Logo, com o contexto de redemocratização no País, iniciou um conjunto de movimentos de esferas na sociedade, procurando avanços e desenvolvimento igualitários a todos. No que tange a formação do professor não foi dessemelhante. Acontecem na década de 1990 debates referente às melhorias e alterações na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da educação). Assim, tornando-se um novo documento deliberado no ano de 1996.

A Lei de Diretrizes e Bases da educação de 1996,

sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de

curtos de curta duração. (Saviani, 2009, p.148).

Diante da LDB, também é garantido temas relacionados às situações de aperfeiçoamento, profissionalização e trabalho docente, como a entrada através de concurso público; aprimoramento profissional; condições para trabalho; progressão funcional e piso salarial (Brasil, 1996). No ano de 2002, elabora-se após vários debates as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Básica, em ensino superior, de graduação plena (Brasil, 2002) como sugestão referente à formação do profissional docente.

Em conjunto a sugestão de desenvolvimento e aperfeiçoamento da formação de professores para a educação básica, as Diretrizes apresentaram alterações no campo acadêmico, retornando ao grupo docente formado com o programa nacional de aperfeiçoamento e progresso profissional, melhoramento da infraestrutura dos institutos, faculdades, métodos de avaliação dos órgãos de Ensino Superior, planejamento de carreira dos professores do ensino superior. Procurando através das Diretrizes oportunizarem a ligação entre a formação do professor e os preceitos expostos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

A quantidade de horas de prática de ensino, de atividades práticas e de estágio supervisionado tiveram um aumento significativo, isso proveniente da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, e da Resolução CNEP/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, além da lei 9.394/96. Assim, aumentando a carga horária dos cursos de formação dos docentes.

Além disso, sabe-se que diante as determinações das diretrizes curriculares de 2002 referente aos cursos de licenciatura, algumas universidades só seguiram essas determinações, reformas anos depois, como podemos destacar “na UFMG, alguns cursos concluíram suas reformas apenas no ano de 2009! – aprovaram-se novas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores no país, em 2015.” (Pereira, 2021, p. 61).

A Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015, “aumenta a carga horária desses cursos de 2.800 horas para 3.200 horas”. (Pereira, 2021, p. 61). Em sequência as determinações dessa resolução, podemos destacar outro avanço, que “foi a existência de um capítulo específico sobre a valorização dos profissionais do

magistério”. (Pereira, 2021, p. 61). Além disso,

A Resolução 02/2015 deu um prazo de dois anos, a contar da data de sua publicação, para as instituições formadoras implantarem as novas diretrizes curriculares para a formação de professores, ou seja, essas instituições teriam até o dia 1º de julho de 2017 para concluírem as reformas de seus cursos de licenciatura. Porém, no dia 9 de maio de 2017, o Ministério da Educação (MEC) solicitou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a alteração do prazo. (Pereira, 2021, p. 61).

No entanto, algumas instituições, como a Associação Brasileira das Universidades Comunitárias de Educação Superior (Abruc), solicitou que fosse adiado o prazo. Diante disso, foi decidido o aumento do limite de dois anos para três anos para as universidades formadoras se adequarem ao regulamento vigente. Mas, no dia 04 de junho de 2018, após o golpe de 2016, o Ministério da Educação pediu, novamente o adiamento do prazo para a efetivação “das novas diretrizes curriculares para a formação de professores e, desta vez, alegou que as discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio ainda estariam em andamento naquele Colegiado”. (Pereira, 2021, p.62).

Em seguida, vale pontuar, que o Conselho Nacional de Educação deliberou validar a expiração de primeiro de junho de 2018 para a inserção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino inicial e continuada dos docentes da Educação Básica. Para mais,

O Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação aprovou, no dia 20 de dezembro de 2019, a Resolução CNE/CP No 2 que define “as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)”. Esta Resolução revogou a Resolução CNE/CP No 2, de 1º de julho de 2015. Ou seja, em pouco mais de quatro anos, após a maioria das universidades e demais instituições de ensino superior (IES) já terem iniciado os processos de reforma de seus respectivos cursos de licenciatura orientados pela Resolução CNE/CP No 2, de 1º de julho de 2015, revoga-se esta e as IES são, então, simplesmente comunicadas que elas devem iniciar um novo processo de reformulação dos seus respectivos cursos de formação de professores baseado agora em uma outra Resolução: a BNCFormação. Fica claro, por meio dessa decisão, o desrespeito do MEC e do CNE com as universidades e demais instituições de ensino superior brasileiras e deixa-se a péssima impressão de que, infelizmente, tanto o Ministério quanto o Conselho não são instituições sérias e confiáveis. (Pereira, 2021, p. 67).

Diante o exposto, fica claro como se deu a transformação na formação docente até chegar no modelo atual. Logo, existem alguns conceitos que são fundamentais para entendermos os diferentes professores que existem, haja vista que a pessoa vai ser um bom professor também de acordo com sua formação, seja ela inicial ou continuada. Se o professor não teve uma formação inicial boa e não participou de especializações acadêmicas, consequentemente terá dificuldades de lecionar. Nesse sentido, se torna importante argumentar sobre esses conceitos.

2.2 Conceituação: professor leigo, formação inicial e formação continuada

A história do professor leigo agindo na educação é bastante antiga, e “somente com a Revolução Francesa concretiza-se a ideia de uma escola normal a cargo do Estado, destinada a formar professores leigos, ideia essa que encontraria condições favoráveis no século XIX” (Tanuri, 2000, p.64). Ou seja, quando, simultaneamente à estabilização dos Estados Nacionais e a instalação dos sistemas públicos educacionais, se disseminaram as escolas normais. Logo, professor leigo,

É o profissional que exerce o magistério sem possuir a habilitação mínima exigida. Segundo o Thesaurus do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, do Ministério de Educação – MEC, trata-se da pessoa que trabalha como docente, sem ter terminado o curso necessário que lhe permita obter o título correspondente ao nível de ensino em que leciona. São pessoas que lecionam sem ter concluído o curso que as habilitam ao exercício do magistério no nível de ensino em que atuam. (Augusto, 2010, p. 01).

No entanto, não é só o problema de não ter conhecimento sobre determinado conteúdo ou alguma técnica, mas é expressar e destacar, que o docente leigo é menos preparado para coordenar o processo de ensino e aprendizagem do que um professor habilitado.

Perante o mencionado acima, para solucionar esse impasse, é importante que os docentes tenham sua formação completa, haja vista, que a “formação docente oferece a melhor probabilidade de produzir conhecimento útil para a política e a prática” (Zeichner, 2009, p. 20). Ou seja, a formação docente forma um processo que provoca uma reflexão constante sobre a natureza, as lógicas e os objetivos que regulam a sua noção de professor enquanto pessoa que metamorfoseia e ao mesmo tempo é mudada pelas pertinentes contingências da profissão.

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor. Ou que colabore para sua formação. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquiri conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos (Pimenta, 1996, p. 75).

Desse modo, fica notório que o educador deve ter sua formação integral, adquirindo habilidades, se capacitando, assim, ficando apto para atuar na sala de aula. Dessa forma, Pimenta (1996, p. 79) põe que a educação “é um processo civilizatório de humanização; que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por leva-lo adiante.”

Desse modo, infelizmente, existem muitos professores leigos, resultando diversos impasses, nomeadamente, para o desenvolvimento de aprendizagem dos alunos. Sabe-se que o docente leigo é o profissional que exerce o magistério sem possuir a habilitação mínima exigida. Portanto, para que o número de professores leigos não cresça, é preciso que os docentes tenham uma formação docente integral, uma vez que,

o exercício da ação docente requer preparo. Preparo que não se esgota nos cursos de formação, mas, para o qual há uma contribuição específica enquanto formação teórica (em que a unidade teoria e prática é fundamental) para a práxis transformadora. (Medeiros; Cabral, 2006, p. 06).

A formação integral docente é indissociável para o sucesso da carreira dos professores, uma vez que capacita e prepara os profissionais da educação. A preparação dos professores tem uma posição enfática por ser um debate que embala os indivíduos do desenvolvimento pedagógico, intermediário do conhecimento que são vistos como vitais para o corpo social.

Nesse sentido, é indissociável a formação que proporcione um desenvolvimento crítico, do seu profissionalismo, reflexivo, de modificar sua comunidade e de realizar atitudes como um cidadão ativo, que percorra no âmbito que esteja inserido na preparação profissional dos docentes. Desse modo, segundo Pimenta (1996, p.87),

a formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de auto-formação, e em parceria com outras instituições de formação. (Pimenta, 1996, p.87).

Ademais, “vários estudos recentes constataram que os graduados por programas extensivos (em geral, programas de cinco anos de duração) estão não apenas mais satisfeitos com sua preparação, mas também são vistos por seus colegas como mais bem preparados” (Hammond, 2014, p.237). Ademais, vale pontuar que a LDB 934/96, determina a formação docente. Essa legislação sugestionou as graduações de licenciaturas no Brasil, nomeadamente no que tange ao currículo. Instituiu como base da formação a noção de competência e que a aplicação deva conduzir as etapas de formação.

No entanto, é nítido que na atualidade existe um debate referente aos impasses na formação docente, diante as transformações que o tecido social vem passando. Haja vista, que o aluno do século XXI, não é o mesmo de alguns anos atrás. Assim sendo, se faz necessário que se forme um professor que tenha conhecimento e saiba trabalhar com as imposições do presente. Dessa forma, o número de professores leigos irá diminuir, pois é um impasse desmedido, no qual a escola vem recebendo críticas constantes. Destarte, a formação docente é indissociável para termos bons professores com práticas reflexivas, tendo em vista, que,

O conceito do professor como um profissional reflexivo parece reconhecer a expertise que existe nas práticas de bons professores, o que Schön denominou de “conhecimento-na-ação”.⁴ Da perspectiva do professor, isso significa que o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente. (Zeichner, 2008, p. 539).

Além disso, a má formação de sujeitos para atuar na sociedade está sendo atribuída a escola, pôr a escola não possuir um corpo docente que acompanhou e acompanha as mudanças ocorridas no âmbito social, de não ter habilidades e formações continuadas, assim, resultando diversos problemas no ambiente escolar. Dessa maneira, a formação docente, tanto inicial como continuada se faz necessária

para tentar suprimir com o desprovimento de habilidades dos professores, e os deixarem aptos para realizarem as atividades em sala de aula.

Além do que, a formação docente inicial e contínua proporciona que os professores constatem quais são os maiores problemas de aprendizado dos alunos e possibilita que eles construam maneiras de circundar a situação, o que resulta pontos positivos tanto para o seu profissionalismo quanto para o ambiente escolar, na qual esteja atuando.

É nítido que a identidade docente é influenciada por uma série de variáveis, tendo como principal a formação inicial, haja vista, que essa formação beneficia um processo de obtenção de conhecimentos e métodos importantes para o comando da aula, trabalho em equipe e entre outros. Assim sendo,

é preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. (Marcelo, 2009, p.112).

Desse modo, as primeiras formações do professor precisam conjecturar um método que garanta uma agregação de capacidades e habilidades aos alunos/docentes que possibilite iniciar sua atividade de professor com um básico de condições pessoais de qualificação.

Ademais, como foi ressaltado acima, a formação inicial tem como um dos seus objetivos construir a identidade docente. Pois,

A identidade docente vai se configurando assim, de forma paulatina e pouco reflexiva através do que poderíamos denominar aprendizagem informal e mediante a observação em futuros professores que vão recebendo modelos docentes com os quais se vão identificando pouco a pouco, e em cuja identificação influem mais os aspectos emocionais que os racionais. (Marcelo, 2009, p. 116).

Dessa maneira, a formação inicial requer uma demasiada capacitação, ensinamento amplo e não neutro, haja vista, que a presença da identidade docente estabelece o comprometimento do professor para o seu papel social, emergindo daí

a autonomia e a responsabilidade com aquilo que faz. Entretanto, vale salientar que o professor obtém estes preceitos através dos primeiros ensinamentos, experiências diversas, influências sociais, entre outros.

Para Pereira e Fonseca (2001, p.55), “identidade docente vai sendo construída a partir das relações sociais que se estabelecem nos programas de formação inicial e, fundamentalmente, quando os estudantes estão em contato com a prática docente.” Dessa maneira, para que o professor tenha essa identidade docente, solicita-se que as primeiras formações sejam um momento relevante para os futuros docentes e subsidie para ampliar as habilidades e saberes necessários para a prática da profissão.

No entanto, sabemos que a organização curricular do curso de licenciatura ainda prioriza uma formação centrada em dois eixos (disciplinas de fundamentos e aquelas de práticas de ensino e estágio supervisionado) que nem sempre priorizam o vínculo efetivo do licenciando com o futuro campo de atuação profissional.

O professor inicia sua construção da identidade bem antes de assumir a docência, através da sua experiência como aluno, observando como o professor ministrava a aula, posteriormente na faculdade e no dia a dia, com os demais profissionais da instituição, dentre outros espaços de interação. Nesse sentido, é nítido que a formação inicial é um momento relevante para os futuros docentes e contribui para ampliar as habilidades e saberes necessários para a prática da profissão e sua identidade. Desse modo,

necessitamos de boas políticas para que a formação inicial desses professores lhes assegure as competências que vão precisar durante sua longa, flexível e variada trajetória profissional. E a sociedade necessita de bons professores, cuja prática profissional cumpra os padrões profissionais de excelência que assegure o compromisso do respeito ao direito que os alunos têm de aprender. (Marcelo, 2009, p.111).

Haja vista, que isso se dá não apenas por conta das diferentes propostas metodológicas que nos podem servir de referência, mas também, devido à falta de atratividade, defasagem na formação inicial, descontinuação dos estudos e as estruturas curriculares dos cursos de Licenciatura e das escolas de modo geral são

modificadas e, sobretudo, à velocidade em que tais mudanças muitas vezes ocorrem.

Perante o mencionado, para que se tenha a identidade profissional docente, é necessário que se construa num processo permanente dentro da profissão, processo esse em que se fundem profissionalidade e pessoalidade, pois “a identidade profissional envolve tanto a pessoa, como o contexto. A identidade profissional não é única. Espera-se que os docentes se comportem de maneira profissional, mas não porque adotem características profissionais (conhecimentos e atitudes) prescritas” (Marcelo, 2009, p.114). Esse processo é entendido, também, como o desenvolvimento e estruturação de uma pessoa que depende de uma maturação interna e de alternativas de aprendizagem.

Nesse sentido,

ao pensar sobre as faces que constituem a identidade docente, consideramos aqui o conceito de desenvolvimento profissional, pois levamos em conta que essa identidade se constitui desde os momentos anteriores à formação inicial até os momentos de aprendizado no próprio exercício da profissão. (Iza *et al*, 2014, p.277).

Assim sendo, é importante que a formação inicial trabalhe na construção do “eu profissional”, assim, construindo com o ganho de experiências, consciência profissional e sabedoria, de modo que é através da identidade profissional que os docentes se percebem, se definem e definem os outros.

Ademais, conforme Weber (2003, p. 1127) “a formação em nível superior constitui, assim, um dos aspectos importantes do processo de profissionalização docente da educação básica”. Também, no mesmo sentido, Oliveira (2013, p, 64) argumenta que,

A formação continuada é apresentada como sinônimo de desenvolvimento profissional ao longo da vida, único fator capaz de justificar e pôr em movimento os outros componentes que conduzem à profissionalização. A construção da profissão docente estaria assim dada, sobretudo, pela formação concebida como a possibilidade de aprendizagem permanente. Trata-se de uma abordagem normativa, que estabelece o desenvolvimento profissional e institucional como faces da mesma moeda e que atribui à consciência do profissional a possibilidade de mudança ética na educação.

Nesse sentido, fica nítida a importância da formação continuada para a construção da profissionalização do professorado, haja vista que a formação continuada é normalmente um esforço contínuo de profissionalização que pode ocorrer na universidade ou fora dela. Estamos falando de eventos, cursos de pós-graduação, palestras, grupos de estudos e outras atividades que possam melhorar suas habilidades.

Weber (2003, p.1127) destaca que “a formação em nível superior constitui, assim, um dos aspectos importantes do processo de profissionalização docente da educação básica”. Assim sendo, as formações se transformam em importantes ambientes de diálogos e trocas de experiências pedagógicas, são espaços de grandes processos de discussão das práticas dos professores. Por meio disso, resultando a profissionalização docente, que é algo indissociável do professor.

Desse modo, fica proeminente que diante a não formação acadêmica, seja ela inicial ou continuada, os professores têm dificuldades em ensinar seus alunos apropriadamente, assim dificultando mais ainda o processo de profissionalização docente, pois

tal noção de profissionalização está imbricada aos processos de formação, sendo então a profissionalização dependente da formação. O que constitui o grupo ou corpo profissional é justamente o sentimento de pertencimento comum que começa mesmo antes do ingresso no local de trabalho. (Oliveira, 2013, p. 63)

Além do que, todas as profissões têm seus métodos de trabalho: o médico aprende a fazer cirurgia, o professor deveria aprender a dar aula bem, e para que aconteça isso é necessário que os professores passem por formações constantes para atender as necessidades de aprendizagem da escola, em destaque, dos alunos, haja vista que a não formação continuada implica no desenvolvimento profissional e na construção da identidade profissional. Dessa forma,

as políticas de formação e DPD têm merecido significativo destaque nas últimas duas décadas em muitas partes do mundo. Buscando articular a formação continuada às necessidades de profissionalização dos docentes, tais políticas são apresentadas como requisito indispensável à melhoria da educação no sentido de atender as demandas para a educação do século XXI. (Oliveira, 2013, p. 56).

Logo, o caminho para o docente investir em profissionalização, não é apenas

sobre ter conhecimento sobre um determinado assunto. Para ser um profissional docente, independentemente da área, você precisa ter conhecimentos e habilidades específicas, ou seja, é importante não ficar inerte na formação inicial. Desse modo,

A profissionalização docente encontra-se no centro das expectativas tanto dos professores, como das esferas administrativas e das esferas representativas. Mas essa passagem desejada, de uma identidade vocacional para uma identidade profissional dos professores, que tem sido uma busca conjunta do campo educacional, principalmente por meio das associações do pessoal da educação. (Scheibe, 2004, p. 192).

Diante o exposto, podemos concluir que a formação continuada passa a ser um dos critérios essenciais para a edificação da profissionalização do professorado, haja vista, que é diante do estudo, da pesquisa, da experiência com novas concepções resultadas pelos projetos de formação continuada, que é possível que ocorra esse processo de profissionalização. A formação continuada de professores tem sido vista como uma atividade constante de aprimoramento dos conhecimentos importantes à atividade profissional, feita após a formação inicial, com a finalidade de proporcionar um ensino de melhor qualidade aos alunos.

Segundo a estudiosa Scheibe (2004, p. 185),

Há, dessa forma, um comprometimento do tempo necessário para uma sólida formação profissional, que precisa ser acompanhada de possibilidades de aprofundamentos na realização do curso, de escolhas curriculares, bem como de tempo para realizar exercícios de pesquisa, leituras e participação em eventos, entre outras atividades.

Desse modo, destacamos a formação continuada como ferramenta importante para o desenvolvimento e, posteriormente, a construção da profissão docente. Contudo na capacitação profissional deve-se valorizar e incentivar o planejamento docente envolto a um professor facilitador da aprendizagem, estabelecendo estratégias de pensamento e de estímulo. Sendo assim, mais uma vez volta-se à importância da reflexão sobre a prática num contexto determinado.

Segundo Romanowski (2007, p. 16) “o processo de constituição da identidade profissional é de desenvolvimento permanente, coletivo e individual, no confronto do velho com o novo, frente aos desafios de cada momento sócio-histórico”. Por meio disto, identifica-se que a formação continuada para os docentes

consiste em atividades que contribuem para o desenvolvimento profissional, além de proporcionar ao professor a independência intelectual, alarga o pensamento da sua carreira, não de maneira direta, mas como um desenvolvimento sucessivo e em equilíbrio com as suas vivências e práticas.

Logo, torna-se vital a formação continuada do professor para conduzir as transformações incessantes que o mundo vem passando, assim estando preparado para lecionar de maneira autônoma, profissional, reflexiva e consciente, através de atividades educativas estimuladoras, oportunas ao prosseguimento do conhecimento.

Convém ressaltar, ainda, que a partir das mediações expostas, cada professor adjudica um valor à sua preparação e qualificação na procura da independência intelectual. Essa independência possibilita ao professor identificar o poder revolucionário que possui enquanto produtor de conhecimento. Dessa forma, o professor precisa se reconhecer com o trabalho que realiza, ter conhecimento e possuir habilidades de produzi-los no âmbito escolar. Nesse modo, a formação continuada proporciona ao docente novos métodos de ensino, habilidades e entre mais. Tendo em vista, que,

O objetivo da formação continuada é a melhoria do ensino, não apenas a do profissional. Portanto, os programas de conhecimentos teóricos para ser capaz de explicitar situações de impasse. São necessários serviços de apoio a esse professor, para ajudá-lo a aplicar os conhecimentos que já possui a melhorar os processos de investigação para obter conhecimentos por si próprio. (Romanowski, 2007, p. 132).

Além disso, as políticas de DPD (Desenvolvimento Profissional Docente) apresentam-se nesse contexto como um retorno aos métodos de formação e profissionalização, persistindo na demanda de os docentes procurarem continuamente melhorias na sua atividade, e no seu desempenho.

Ainda que encontrem políticas direcionadas à preparação profissional de docentes no Brasil, elas ainda mostram debilidades e precisam de mais investimentos para formação continuada, mas vale destacar que é necessário que o professor se motive a querer a participar dessas formações, formações essas que são benéficas tanto para o professor como para o aprendizado dos alunos.

É importante sabermos o que é identidade docente, sabe-se que é uma construção a partir da relevância que cada profissional dá a sua própria atividade docente, através da sua atuação. Desse modo, em seguida será argumentado as características e procedimentos para a construção da identidade supracitada no contexto do ensino de geografia.

3 IDENTIDADE DOCENTE EM GEOGRAFIA

Levando em consideração que dissertaremos sobre o processo de formação da identidade profissional de docentes de geografia, começaremos a argumentação com a concepção de identidade facultada por Gomes (2008, p. 03), em que, seria “um conjunto de características pelas quais alguém pode ser reconhecido”. Perante as palavras concebidas pelo autor, concluímos então que a identidade é algo próprio e/ou característico de uma pessoa, sendo por meio dessas características, reconhecida.

Nesse sentido, pode-se reconhecer três tipos de identidade: a identidade social que é formada por meio do coletivo, ou seja, por grupos que almejam desenvolver metas em comum; a identidade pessoal que é uma característica própria que cada indivíduo possui; e ainda temos a identidade profissional, que conforme Libâneo (2004, p. 81) é definida como “... o conjunto de habilidades, conhecimentos que determinam e conduzem a especificidade do trabalho do docente...”.

Dessa maneira, fica notório que para o professor de geografia ter sua identidade profissional, é necessário que o mesmo tenha uma formação qualificada, na sua área de atuação. Nesse sentido, é importante pesquisarmos como ocorre essa formação docente em geografia.

3.1 Formação docente em geografia

Primeiramente, é necessário destacar que um curso de Geografia possui duas habilitações: bacharelado e licenciatura. Logo, a diferença entre ambas é o objetivo do curso, sendo que o bacharelado tem o intuito de formar profissionais com habilitação para trabalhar com planejamento regional, estudos ambientais mapeamentos e diversas outras atribuições, enquanto a licenciatura forma profissionais para a área de educação.

Argumentando mais, o curso de licenciatura em geografia tem por finalidade contribuir o futuro docente de bases procedimentais e teórico-metodológicas, pois “ninguém nasce professor, nós nos formamos professor. Assim, não basta saber os conteúdos para se exercer o papel de professor”. (Cacete, 2015, p.15). Ou seja, A aula envolve uma série de conhecimentos e de reflexões que devem ser pautados

nos cursos de formação. No entanto, já o:

O bacharelado busca suprir o aluno de embasamentos teórico-metodológicos e instrumentais, para que ele possa efetuar estudos, pesquisas científicas ou realizar trabalhos técnicos (diagnósticos socioambientais, relatórios e análises de impactos) adequados às diferentes dimensões (físico-natural, social, cultural, política e econômica) e escalas geográficas (local, regional, nacional e global). Além de atuar em órgãos de planejamento, em empresas estatais e privadas, o bacharel também pode se tornar professor no Ensino Superior (Pires, Cavalcanti, 2019, p. 1188).

Assim sendo, sabe-se que “os cursos de formação de professores de Geografia vêm sofrendo uma série de modificações curriculares, quer seja nas implantadas ou a se implantar, decorrentes da produção de políticas educacionais no país” (Pires, Cavalcanti, 2019, p. 01). Nesse sentido, é necessário destacar, ainda, que foram realizadas várias alterações na formação docente em geografia durante os anos, com a finalidade de termos docentes com formação mais qualificada. Todavia, infelizmente, quase 50% dos professores que estão lecionando não têm formação específica na área que estão atuando.

Essas informações foram publicadas no relatório elaborado pelo Ministério da Educação que apresenta a ausência de docentes habilitados que trabalhavam no Ensino Médio em todo território brasileiro. (Brasil, 2007). Conforme apresentação de informações sobre a Geografia, “apenas 26% dos professores de Ensino Médio no Brasil que lecionam aula dessa disciplina são graduados na área” (Brasil, 2007). Logo, segundo Callai (2011, p. 04),

Na formação do professor de Geografia as tensões estão sempre latentes e as convergências encontradas podem (e deveriam), ser não no sentido de camuflar, mas de encará-las em sua plenitude. Isso pode significar o desafio para encarar a realidade, verificando os caminhos possíveis para a efetivação de uma formação que permita ao professor se mover diante daquilo que é inevitável, mas com suporte que lhe permita ter clareza daquilo que está fazendo.

Por meio do escrito acima, podemos dizer que na formação do docente em geografia surgem algumas objeções. Mas, é preciso que as mesmas sejam encaradas de maneira ativa. Desse modo, fica nítido que “formar professores então, requer que nos cursos de formação inicial sejam trabalhados os conteúdos

de forma que incorporem os princípios didáticos pedagógicos dos mesmos.” (Callai, 2011, p.07). Logo, realizamos a seguinte pergunta: O que é preciso para ser professor de geografia? Para ser professor de Geografia, o primeiro passo é concluir a formação na modalidade licenciatura, que forma professores.

O graduando tem aulas de Geografia de forma profunda, e também disciplinas que mostram os métodos de ensino. No entanto, é importante frisar e argumentar como ocorre essa formação. Assim sendo, para compreender a formação dos professores de Geografia no Brasil é fundamental pensar na História da Educação no Brasil.

Sendo assim, sabe-se que a formação de docentes de geografia no Brasil está vinculada à criação da Geografia no Brasil realizada no ano de 1930, quando a administração política brasileira encaminhou vários docentes de outras nacionalidades para iniciar o ensino geográfico em grau superior no Brasil.

Ainda, na formação do professor de Geografia, exclusivamente, há algumas inquietações que se fazem efetivas na licenciatura. Entre estas se acentua o enaltecimento da aprendizagem disciplinar (próprio da área) e uma determinada rejeição das ciências da Educação, o que deixa nítido uma tradição conservadora. Além disso,

A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momentos históricos, como respostas e necessidades que estão colocadas pela sociedade, adquirindo estatuto de legalidade. Estas considerações apontam para o caráter dinâmico da profissão docente. (Pimenta, 1997, p. 06).

Cavalcanti (2002) ressalta que o que se deve garantir no método formativo no curso de geografia é a edificação de um currículo flexível, que contemple um grupo de matérias e exercícios coesos com as competências e habilidades solicitadas a cada um desses profissionais. Segundo Callai (2011, p 06), “a formação sólida, portanto, não se resume, a saber, o conteúdo da matéria, mas, a saber muitos outros aspectos que acompanham este elemento (conteúdo/conhecimento).” Ou seja, podemos argumentar que é necessário que o discente tenha uma formação profissional, desde a primazia da graduação até o decorrer da sua formação, as chances de obter informações e técnicas para trabalhar com a geografia em suas diversas propriedades.

Diante o exposto acima, podemos trazer o exemplo da formação dos discentes da graduação de Geografia da Universidade Federal de Tocantins - UFT,

Das vinte e oito disciplinas que dedicam parte da sua carga horária ao desenvolvimento de atividades de PCC, apenas doze buscam sucintamente essa aproximação, ao fazerem referência a um tema ou tópico de conteúdo – discutido no âmbito da disciplina –, pensado na perspectiva do ensino de Geografia. (Pires; Cavalcanti, 2019, p. 1186).

Apresentam-se, como exemplos, a matéria Geografia Cultural, que oferta na sua ementa o seguinte: “As análises e pesquisas culturais e as concepções pluriculturalistas na docência de Geografia”. De maneira análoga, na graduação de Geografia ofertada pela Universidade Estadual de Goiás - UEG, “das vinte e oito disciplinas que formam a base curricular, dezenove procuram associar proposições ou temas de assuntos da área disciplinar com o que é trabalhado no âmbito educacional” (Pires; Cavalcanti, 2019, p. 1186). Ademais, ainda, podemos ressaltar sobre a disciplina de Geologia, que carrega na sua ementa,

Os estudos de Geologia na Educação Básica”, e Geografia Urbana, que considera os “Conhecimentos de Geografia urbana na Educação Básica”. Com relação ao curso de Geografia da UFPI-Teresina, das dezenove disciplinas que dedicam espaço-tempo para a PCC, apenas uma faz menção ao ato de ensinar. (Pires; Cavalcanti, 2019, p. 1186).

Ao se estudar as ementas das concernentes matérias, é possível averiguar que, geralmente, esses exercícios de PCC se simplificam a efetuação de seminários, de experimentos, de atividades práticas em laboratório e entre mais, o que demonstra que essas matérias se encontram afastadas da prática e da realidade da escola.

Para pensar sobre aspectos metodológicos do ensino de Geografia, tendo em vista o que já foi exposto, entendo que o primeiro ponto é o de colocar o aluno como centro e sujeito do processo de ensino, para, a partir daí, refletir sobre o papel do professor e da disciplina, que são elementos igualmente fundamentais no contexto didático. (Santos *et al.* 2006, p. 33).

Diante isso, surge a relevância das graduações de formação de docentes em licenciatura em geografia consolidarem planejamentos e práticas curriculares, que almejem não somente a obtenção de determinados assuntos, mas também o domínio das questões teóricas e metodológicas que se referem aos procedimentos

de ensino de qualidade e aprendizagem da Geografia escolar.

Assim sendo, “cabe reafirmar e explicitar a importância da geografia escolar para a formação geral de cidadãos. Na relação cognitiva de crianças, jovens e adultos com o mundo, o raciocínio espacial é necessário, pois as práticas sociais cotidianas têm uma dimensão espacial.” (Santos *et al.* 2006, p.33), e, ainda, a obtenção de informações referentes ao trabalho profissional a ser realizado pelo docente na grade escolar.

Na formação docente em geografia, o estágio Supervisionado é uma etapa curricular obrigatória, tendo que ser realizada em escolas de Educação Básica, e inteirado com uma carga horária mínima de 400 horas. (Brasil, 2008). De acordo como está inserido no parecer CNE/CP nº 9/2001 (Brasil, 2008). Ainda, vale evidenciar que o estágio deve se iniciar a partir da segunda parte do curso, em conexão inerente com o exercício do ensino simultaneamente com os variados trabalhos acadêmicos.

Em seguida, conforme o mencionado parecer, a organização e a realização das etapas e exercícios do Estágio Supervisionado “não pode ser pensado somente como execução, mas também como investigação e produção de conhecimento sobre a escola, o conteúdo, o ensino/aprendizagem, o relacionamento das pessoas envolvidas etc.” (Khaoule; Cavalcanti, 2021, p. 69).

Além disso, as fases do estágio supervisionado precisam estar fundamentadas nas ponderações e reflexões ocorridas durante todo o processo de formação, nos métodos de análise e de pesquisa sobre a escola-campo e o modo didático, na solução de situações-problema presenciadas no ambiente da escola, e no ensino compartilhado, tendo a supervisão e avaliação conjunta do docente orientador e do docente da escola-campo.

Nesse sentido, “de planejamento e de prosseguimento das atividades de Estágio, a concepção a ser alterada é a de que esse é o lugar específico à prática, no tempo em que a sala de aula é o lugar garantido à teoria” (Brasil, 2008). Assim sendo, fica nítido que o Estágio Supervisionado se trata de um elemento curricular da formação profissional para que o estagiário sistematize, investigue, problematize, reflita e constate as noções teórico-práticos aprendidos durante o curso, tendo a

supervisão e orientação de um docente universitário, em regime de cooperação com docentes da escola-campo de estágio.

Diante várias finalidades, pode-se frisar que o Estágio Supervisionado objetiva propor, ao venturo docente da Educação básica, a experiência direta a respeito da vida escolar (planejamento do processo didático, projeto pedagógico, regência de sala), ou seja, “o estágio deve ser considerado um espaço de produção do conhecimento, da manifestação da criatividade, da reflexão crítica, da formação da identidade ao promover aos alunos o embate das experiências vividas”. (Khaoule; Cavalcanti, 2021, p. 71).

O estágio no curso de geografia é vital para a formação do professor, haja vista, que o mesmo contribui na relação do docente formador e o docente da escola básica. Ademais, “inserir a Geografia no Estágio sugere a possibilidade de uma proposição original de formação fundamentada na unidade e não mais nas dissociações”. (Khaoule; Cavalcanti, 2021, p. 74). Além do que, possibilita aos discentes estagiários o diálogo direto com a escola, campo de exercício profissional, caso infiram em declarar à docência como profissão, com suas metodologias e estruturas organizacionais, e com suas atividades educacionais.

“Esta formação tem sido bastante marcada pela aprendizagem de conteúdos teóricos da Geografia acadêmica, e de suas diversas especialidades, sem uma reflexão sistemática de seu significado e de modos de sua atuação na prática docente” (Cavalcanti, 2008, p. 96). Em geral, a ênfase está na formação de um especialista em determinada subárea da Geografia ou então o curso orienta-se pela ideia de que ao professor é necessário apenas o domínio do conteúdo que deve ensinar.

Para mais, sobre a formação nos cursos de Licenciatura em Geografia, o Projeto Pedagógico terá de traduzir a formação acadêmica e profissional a ser trabalhada, a identificação do curso e as solicitações do ambiente sócio espacial no qual é realizado. Além do mais, o Projeto Pedagógico retrata o plano de formação profissional a ser apresentada aos discentes.

Em seguida, é importante destacar que a prática de ensino é importante na formação do docente de geografia e no seu currículo, pois é na prática que ele vai

ter a oportunidade de realizar o conhecimento obtido teoricamente. Callai (1998, p. 56) argumenta que a geografia enquanto disciplina escolar, possibilita que o discente “se perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento”.

Nesse sentido, é necessário ter de argumentar sobre o cotidiano e as práticas do ensino de geografia, pois é na prática que podemos conhecer melhor quais os métodos eficientes e como podemos trabalhar o conteúdo em sala de aula e trazer para a realidade em que vivemos.

3.2 Ensino de geografia: cotidiano e práticas

Nos últimos anos, diversas conferências científicas de nível nacional, estadual e local, como também eventos remotos nos canais virtuais iniciaram diálogo sobre assunto, no qual existem vários grupos de pesquisas em Ensino de Geografia que reforçam com todas as vozes que intercedem à geografia na qualidade de constituinte obrigatório nas escolas, tanto no ensino fundamental, como também no ensino médio. Logo, conforme Cacete (2015, p. 08),

Ser professor de geografia é muito bom! Trabalhamos com uma disciplina incrível e interessante, que permite ao aluno compreender o mundo onde ele vive e se compreender neste mundo. O papel da Geografia é este. A questão está em como se utilizamos conteúdos de Geografia para o aluno “compreender (e compreender-se) no mundo” e não para o aluno compreender Geografia. (Cacete, 2015, p.08).

Além disso, o ensino da geografia na escola, como disciplina tem a capacidade de promover leituras críticas do mundo, além do que é hábil de formar o ser humano como cidadão crítico proveniente da própria rede de constituição da Geografia enquanto ciência que almeja elucidar as situações ou até mesmo as concepções lógicas do presente.

Para mais, Cavalcanti (2002), mais meticulosamente, tem assegurado a espacialidade dos acontecimentos geográficos como meta de pesquisa da Geografia da grade escolar. Para isso, ela se questiona: O que se leciona, quando se leciona Geografia? Leciona a analisar a realidade e a entendê-la com a colaboração dos assuntos geográficos, ou seja, um modo de cogitar a respeito de algo.

A escola é, nessa linha de entendimento, um lugar de encontro de culturas, de saberes, de saberes científicos e de saberes cotidianos, ainda que o seu trabalho tenha como referência básica os saberes científicos. A escola lida com culturas, seja no interior da sala de aula, seja nos demais espaços escolares, e a geografia escolar é uma das mediações pelas quais o encontro e o confronto entre culturas acontecem. (Cavalcanti, 2012, p. 45).

Diante o mencionado acima, podemos argumentar que a escola é um ambiente de estudantes com uma diversidade plural, e se torna relevante que a escola saiba lidar com essa pluralidade. Além disso, “o espaço geográfico é um conceito concebido intelectualmente como produto social e histórico. É e tem sido construído historicamente pela ciência geográfica com vistas a compreender a realidade e sua dinâmica” (Ascensão *et al.* 2017, p. 108). Dessa forma, fica notório, que consequentemente, o tecido social humano são peças relevantes para a criação e modificação do espaço geográfico.

Lugar, qual a sua definição? De acordo com Cavalcanti (2011, p.12),

O lugar é mediador importante para a análise geográfica, o lugar permite questionar e buscar respostas a respeito da localização e do significado da localização dos fatos, processos e fenômenos estudados. Mas, para além de identificar qualquer objeto de estudo geográfico como um lugar (localização e sua significação), é preciso analisá-lo no contexto de outras escalas, na sua relação com as outras escalas, e na relação com a escala da vivência do próprio sujeito que analisa esse espaço.

Ou seja, o lugar se gera na conexão mundial com o local, no qual é sincronicamente a possibilidade de exteriorização do global e a efetivação de constâncias a mundialização.

Ainda, outra ideia relevante que faz parte da teoria e prática do ensino da geografia em sala de aula, é o conceito de paisagem. No qual, para Santos, “a paisagem é a totalidade daquilo que conseguimos visualizar, o que a nossa visão consegue alcançar” (Santos, 1988, p. 61). Esta, dessa maneira, pode ser denominada como o controle do visível, ou seja, aquilo que a visão abrange. Mas, é importante especificar que não é somente composta por cores, mas também por volumes, odores, movimentos, sons e entre mais.

No que se refere aos conceitos de territorialidade e território precisamos compreendê-los como pilar na concepção de uma área particularizada pelas

vinculações de pujança e dominação de um definido espaço geográfico. Logo, o território deve ser visto como área de diferentes escalas, força, assim, criando através da ocupação e apoderamento de um certo espaço por um administrador, que pode ser uma empresa, um grupo social, o Estado ou até mesmo uma pessoa. (Cavalcanti, 2008).

Perante essas conexões de poder, o território se materializa como lugar onde encontra-se determinada dominação de vários agentes sociais, econômicos, culturais e entre mais; e territorialidade, como reprodução de práticas que ocorrem num território. Ainda que nesse pensamento efetue falas do espaço geográfico, e das concepções de território, territorialidade, lugar e paisagem, encontram-se ainda diferentes noções e conteúdos associados ao ensino da geografia.

É nessa circunstância complexa que emerge a Geografia, tanto no âmbito escolar, como no âmbito acadêmico. É perante esse contexto que os docentes da área precisam entender e analisar o pensamento geográfico. Todavia, é necessário ressaltar, que as informações e conhecimentos escolar e acadêmico dispõem de saberes, linguagens e, nomeadamente, aplicam-se a públicos diferentes. Conforme Guimarães (2007, p. 47)

Discussões e interpretações produzidas pela ciência geográfica têm repercussões importantes no campo do ensino de Geografia. Entretanto, é necessário levar em conta que a Geografia acadêmica e a escolar não são idênticas, possuindo percursos históricos particulares e dinâmicas próprias que precisam ser considerados. Portanto, é preciso avaliar a relação entre conhecimento científico e escolar, suas aproximações e distanciamentos.

Nesse sentido, fica patente que independente das interpretações e diálogos criados pela ciência geográfica possuírem numerosas decorrências no ensino de geografia na educação escolar, é fundamental levar em relevância que a geografia científica e a do âmbito escolar não são análogas, detendo dinâmicas particulares e caminhos históricos próprios que necessitam ser vistos. Inclusivamente a presença das temáticas geográficas no exercício da escolarização, e a produção e organização da Geografia como matéria escolar são antecedentes a sua exclusiva fundação como disciplina científica.

Para mais, o ensino crítico de Geografia não representa pura e

simplesmente reproduzir num outro nível o conteúdo acadêmico. Pelo contrário, requer que o conhecimento acadêmico seja reatualizado, reelaborado em função da realidade inerente ao aluno e do seu meio. Assim sendo, Vesentini (1987, p.75) argumenta,

O ensino crítico de geografia pressupõe a recusa de qualquer modelo; não há assim nenhuma geografia crítica escolar pronta, apesar de os dogmáticos pensarem o contrário, nem nunca haverá, pois, a sua substância mesma é a inovação, a criatividade, a atualização constante, o diálogo professor-aluno-pensamento-real.

Todavia, é necessário pontuar que não se trata de partir “do nada” ou tampouco simplesmente aplicar no ensino básico o saber científico. Deve haver uma relação dialética entre este saber e a realidade do aluno e, portanto, o professor não pode ser um mero reproduutor, mas um criador.

Segundo Simielli (2007, p. 92),

o principal desafio da Geografia Escolar é transformar o saber acadêmico em objeto de ensino, sem desfigurá-lo, simplificá-lo ou desvalorizá-lo, mas, ao mesmo tempo, reconstruindo este saber em bases parcialmente diferentes, adaptando-o à capacidade mental dos alunos.

Haja vista, que as finalidades e os caminhos da prática não são iguais aos do campo da universidade e nos âmbitos educacionais do ensino fundamental e médio. Além disso, prosseguindo com esse pensamento, sabe-se que a Geografia do campo acadêmico segue sua identificação como conhecimento verídico, se sustenta de objeções, no qual a ciência deve dar as respostas, de forma que o conhecimento se consolida na maneira em que é produzida. Seus referenciais se manifestam através de uma relevante pluralidade de documentos, levando em conta suas normas, objetivos e condições de produção.

E o ensino e prática da geografia escolar? A mesma deve ser benéfica à capacitação de indivíduos que, a priori, não serão experientes nesta ciência. Além do que, “o professor tem de refletir criticamente acerca de seu trabalho, sua prática e sua ação” (Cacete, 2015, p.08). O estudo e sapiência escolar são uma realização e criação erudita muito particular, cujo objetivo primordial constitui-se em promover aos estudantes, seja do ensino fundamental ou do ensino médio um conhecimento escolar através do qual lhes é transmitido uma certa apresentação do espaço em

que habitam.

Sabe-se que o ensino não é imóvel, ou seja, ele é sempre inovador, procurando sempre ofertar a realidade. A docência passa por um procedimento de progressão e atualização, com a finalidade de que as coisas da contemporaneidade não fiquem despercebidas pelos professores. “A docência é uma atividade de grande relevância social, sobretudo frente ao reconhecimento de seu papel estratégico no sentido de condicionar decisivamente as oportunidades de desenvolvimento social e econômico do país.” (Cacete, 2015, p. 01). Nesse sentido, O docente deve sempre ficar atualizado aos temas de geografia e suas práticas utilizadas, haja vista, que a geografia forma pessoas para habitar em sociedade.

É indispensável destacar que a prática do ensino da geografia leciona sobre a cartografia na sala de aula, pois a cartografia ensina a conhecer a sociedade por meio de mapas, figuras e devido a isso o professor precisa alertar-se as informações mais minuciosas da geografia, para que não transmita assuntos incoerentes da realidade. Assim sendo, a cartografia se torna importante para o ensino da geografia, diante isso que Castellar, (2017, p. 210) argumenta,

Qual a importância desse processo para o ensino de geografia e para a cartografia escolar? A importância para a geografia é o desenvolvimento das relações espaço-temporais que são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento espacial e para a análise geoespacial.

Portanto, o professor pode ensinar a teoria em sala de aula e levar os discentes a produzirem textos, maquetes para analisar as informações aprendidas. Ademais,

O professor deve captar os significados que os alunos dão aos conceitos científicos que são trabalhados no ensino. Para formar um pensamento espacial, é necessário que eles formem conceitos geográficos abrangentes, que são ferramentas fundamentais para compreender os diversos espaços, para localizar e analisar os significados dos lugares e sua relação com a vida cotidiana. (Cavalcanti, 2002, p.12).

Desse modo, a relevância das atividades de ensino é para pôr em prática o que foi aprendido na teoria, no qual o docente deterá suas metas traçadas referente o que deseja apreender, um assunto a ser lecionado e sua própria técnica a ser usada, pois cada docente possui uma metodologia para explanar o mesmo assunto.

O assunto deve ser ensinado na teoria e, posteriormente, visualizado na prática por meio de trabalhos realizados em sala de aula, ou até mesmo em trabalho de campo. A finalidade da prática do ensino da geografia é de formar uma concepção dos fenômenos que elas vivem ou não. É entender que todos vivemos no espaço, é determinar o espaço preenchido por nós.

Para mais, o ensino da geografia tem como uma das suas funções subsidiar com a formação do aluno, alegando dessa maneira a presença do conhecimento geográfico no ensino fundamental e médio. Ainda, conforme Silva e Silva (2012, p.02),

A Geografia se ocupa dos estudos da transformação do espaço, das relações dialéticas e das mudanças que ocorrem no contexto mundial. Assim, refletir sobre o ensino de Geografia na atualidade implica pensar num processo amplo e complexo, sobretudo pelas rápidas transformações que ocorrem nas várias dimensões, a saber: política, econômica, social, ambiental e cultural. Assim, cabe ao professor de Geografia acompanhar e evidenciar tais transformações no âmbito escolar.

É nítido que a prática de ensino em geografia é vital para a formação docente, haja vista que é a chance de vivenciar e executar na prática os aprendizados teóricos que foram absorvidos durante a graduação na faculdade.

No cotidiano das aulas de geografia, o docente trabalha temas como cartografia. Sabe-se que a cartografia no nível fundamental é um instrumento para a alfabetização cartográfica, por duas etapas. Porém, a cartografia tem que apresentar uma representação objetiva e de bom entendimento com informações, tabelas, gráficos apresentados de maneira clara no texto.

Na primeira etapa, ensina-se com o objeto cartográfico já produzido, contendo um discente leitor analítico na finalização do processo. O discente estuda com objetos já produzidos. Assim sendo, tornar-se-á um analisador de mapas, sobretudo um analisador questionador e não um discente que apenas utiliza o mapa para identificar acontecimentos, já na segunda etapa, o discente é integrante do processo ou integrante permanente, originando desta segunda etapa um discente mapeador consciente.

É necessário pontuar que a prática de ensino da geografia colabora de

maneira eficiente na formação cidadã, visto que disponibiliza mecanismos fundamentais para a relação na realidade social. Nesse sentido, “O ensino de Geografia deve permitir aos educandos uma análise crítica da realidade, pois estes devem se colocar de forma propositiva diante dos problemas enfrentados na família, na comunidade, no trabalho, na escola e nas instituições das quais participam”. (Landim; Barbosa, 2010, p. 161).

Para que o docente consiga ter uma prática de ensino eficaz é importante que o mesmo não pare com sua formação acadêmica na graduação. Assim sendo, é necessário que continue se especializando, se capacitando. Desse modo, em seguida serão descritas algumas formações continuadas para o professor de geografia, no qual são maneiras de garantir mais qualidade no ensino e melhores condições de trabalho para os professores. Desse modo, surge a relevância de argumentar sobre as formações continuadas para os docentes de geografia, destacando algumas particularidades da rede municipal de Mata Grande/AL.

4 QUAIS AS FORMAÇÕES CONTINUADAS PARA O PROFESSOR DE GEOGRAFIA?

A formação continuada prepara os docentes para lidar com desafios educacionais, além de ensinar os professores as técnicas, metodologias e habilidades necessárias para lecionar aulas. Para mais, a formação supracitada se torna mais relevante quando buscamos soluções para acabar com os problemas encontrados na sala de aula.

Para realizar uma formação das situações problemáticas, deve-se partir das necessidades reais, e a estrutura escolar deve contemplar a participação dos indivíduos. Participar da formação significa participar de uma maneira consciente, o que implica suas éticas, seus valores, suas ideologias, fato que nos permite compreender os outros, analisar suas posições e suas vidas. (Imbernón, 2010, p. 56)

Estar inteirado acerca dos novos métodos de ensino, e incrementar novas práticas de ensino mais hábeis são alguns dos obstáculos da atividade docente.

Preocupar-se com a formação dos docentes de Geografia é se preocupar com a necessidade da escola e do ensino em formar os alunos para atuarem na sociedade. Mas, para que isso ocorra, é necessário que o docente esteja comprometido com a sua formação continuada.

Nesse sentido, aperfeiçoar uma identidade pesquisadora é demasiadamente relevante, haja vista, que eleva a profissão promovendo a formação continuada, tendo em vista, que é inquestionável que os docentes necessitam desenvolver suas habilidades em manusear as novas ferramentas tecnológicas, tendo em vista que o uso das ferramentas tecnológicas é mais do que ensinar, é possibilitar aos alunos acesso aos recursos tecnológicos, acompanhando-os, monitorando e viabilizando a discussão, a troca de ideias e experiências para aquisição do conhecimento.

A formação continuada na disciplina de Geografia representa uma atividade necessária e que precisa fazer parte do contexto do trabalho docente. Dessa forma, segundo Ferreira e Santos, (2016, p.12),

A formação continuada dos professores é idealizada e estruturada, de maneira a atender às necessidades tanto dos professores (embora em menor escala) quanto das instituições educacionais (escola, secretarias de educação e diferentes esferas governamentais). Sua eficácia e contribuição para o desenvolvimento

profissional dos professores possui relação direta com as concepções atreladas às suas ações.

Assim sendo, a importância da formação continuada para os professores que ensinam a matéria de geografia é tão relevante quanto para as demais profissões, haja vista, que o mundo do trabalho requer do trabalhador progressivamente mais informação atualizada, e para o ensino de geografia não é de outra forma. Desse modo, conforme Ferreira e Santos, (2016, p.12),

A formação continuada atual deve ser capaz de desenvolver competências e reflexões a partir dos anseios dos próprios professores, advindos de seu contexto profissional, das exigências históricas, culturais e econômicas da sociedade.

A geografia como matéria expressa o estruturamento e a elaboração no espaço, e essa metodologia foi sendo desenvolvida durante os anos com apoio técnico e atualmente com aplicação das ferramentas tecnológicas, o professor sendo hábil necessita suplantar o respectivo condicionamento e recriar sua prática, seguindo as transformações necessárias. Além do que, o professor precisa estar em constante aprendizagem, conforme Freire (1996, p. 13),

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém.

A formação continuada no âmbito escolar caracteriza um componente de análise e edificação de conhecimentos, assim, proporcionando ao docente alcançar as metas traçadas na preparação do planejamento. A formação continuada são os conhecimentos resultantes da vivência profissional.

O cenário da formação continuada entendida como ações formativas direcionadas à melhoria e aperfeiçoamento da atuação profissional dos professores a partir das demandas que se apresentam a eles e à educação faz-se apenas uma faceta do que na prática das ações decorrem, como se pode perceber a partir da revisão que contextualiza a situação da formação continuada no Brasil. (Galindo; Inforsato, 2016, p. 473).

A formação em Geografia, seja ela inicial ou continuada, deve contemplar tanto às demandas dos docentes em exercício profissional quanto às necessidades

do sistema de ensino. Outro ponto que precisa ser ressaltado é que não é só o Estado que deve promover projetos de formação continuada. Nesse sentido, evidencia-se o ambiente escolar como um constituinte para o progresso docente, e este deve ser evidenciado, haja vista, que é o ambiente principal para a formação do docente, pois de acordo com Silva e Leite (2019, p. 25),

A prática em sala de aula, que representa exemplos de formações, de experiências, de saberes construídos, é o trabalho do professor e os seus desafios, em tais circunstâncias, discutir a Formação Continuada diante do desenvolvimento profissional é mostrar situações que podem auxiliar o professor de Geografia na melhoria de suas práticas.

Outrossim, as políticas de formação, na supremacia das vezes, são empregadas no país com o objetivo na preparação dos docentes para trabalharem em um cenário variado. Porém, são vários os impasses a serem encarados no fazer pedagógico da rotina do ambiente escolar. Como podemos destacar o Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei 9394/96, e o escrito denominado Orientações Gerais da Rede Nacional de Formação Continuada, estabelecida pela Portaria MEC 1.403/2003.

Além disso, é nítido que os documentos supracitados acima determinaram diretrizes, concepções e princípios para a elaboração de projetos de formação e reconhecimento da docência. Dessa maneira, desde 1990, o MEC (Ministério da Educação), em conjunto com os programas de ensino municipais e estaduais, vem realizando novos projetos de formação continuada para os docentes, sobretudo para aqueles que atuam na educação básica. Ficou na responsabilidade do MEC a preparação e efetivação de um conjunto de métodos legais, de perfil regulatório, com a finalidade de oportunizar o progresso de um calendário de formação continuada em nível municipal, estadual e até mesmo federal.

Nesse sentido, a formação continuada precisa levar em importância tanto as precisões da grade escolar como também ter conhecimento que este é um ambiente fundamental para a realização das práticas dos docentes de Geografia e dos seus discentes. Além do que é necessário assegurar não apenas os projetos e formação continuada para o ensino básico, mas também um modelo de capacidade aos programas de formação, conceituados como elementos fundamentais à profissionalização do professorado. Logo, a concepção da condição formativa deve

beneficiar a construção de saberes, a reflexão, a interação, além do que, ser compromissada com o aprimoramento profissional.

Portanto, para que se dê essa formação, é preciso promover a autonomia das instituições escolares e as condições necessárias para que esta se produza: capacidade de mudança e de auto mudança. Será imprescindível uma reconstrução da cultura escolar como objetivo final e de processo, pois a instituição deve aprender a modificar a própria realidade cultural das escolas. (Imbernón, 2010, p. 56).

A Universidade não pode e nem deve ser o ponto final para a formação, é preciso que as políticas públicas preparem e realizem cursos de aperfeiçoamentos e de capacitação conforme a veracidade dos ambientes escolares. Nesse sentido, segundo a LDB (9396/1996), no artigo 62, garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). (BRASIL, 1996).

Dessa maneira o docente necessita continuar em uma preparação contínua de formação, colaborando para a sua rotina profissional, que consiga se adaptar às transformações que acontecem em nível mundial, no que se refere à relação com os discentes e na utilização dos métodos didáticos.

A formação mencionada acima deve acontecer em uma expectativa multidisciplinar, levando em conta que no contexto atual é vital que se cogite o Ensino de forma integrada e não fracionada, o que, lastimavelmente, ainda acaba por realizar nas capacitações de formações em geral de muitos docentes nas faculdades do Brasil.

Perante isso, a formação continuada pode contribuir na atualização dos saberes geográficos na sala de aula, tanto no ensino fundamental como no ensino médio, possibilitando aos docentes circularem com mais tranquilidade e cientificidade nos conteúdos geográficos atuais do século XX e XXI, e amplificar e melhorar os saberes referentes à prática de ensino de geografia no nível básico do ensino, a datar do reconhecimento dos saberes docentes e da análise referente a outros conhecimentos. Em concordância com Gatti (2017, p. 727),

refletir sobre a formação necessária para os professores nas condições histórico-culturais que se apresentam hoje não é questão de senso comum apenas, nem de vagas opiniões. Refletir e ponderar sobre as implicações do trabalho pedagógico nas escolas mostra-se com relevância ímpar, e demanda considerar a complexidade do trabalho docente na contemporaneidade.

Conforme a referenciada, é exequível redimensionar a atividade docente corroborando-a por meio do desempenho de métodos que possibilitem a relação ensino-pesquisa e melhorar a atividade desenvolvida pelos professores nas organizações que ensinam, ajudando a realização dos objetivos planejados pela pedagogia institucional.

Ademais, o Governo por meio dos projetos de formação de docentes deve contribuir através de investimento nas formações continuadas, como exemplo, pós-graduação, mestrados e doutorados, “boa formação profissional, com consciência social, é do que estamos falando”. (Gatti, 2017, p.734). Desse modo, a relevância disso é que há ao Estado, por meio das instituições Federais, e também das secretarias municipais e estaduais a oportunidade de muitos docentes, a entrarem em um mestrado ou até mesmo no doutorado, poderem cogitar o âmbito escolar enquanto um instrumento a ser analisado, pesquisado e observar o ambiente escolar a contar da produção dos sujeitos.

Segundo Andrade et al (2016, p. 123), “a formação continuada e o desenvolvimento profissional de professores são espaços-tempo de estudos e de reflexões que acontecem ao longo da carreira docente”. Desse modo, o processo de formação continuada viabiliza ao professor instrumentos de formações, resultando autonomia didática com aplicação de métodos com capacidade de cativar a atenção do discente e contribuindo mutuamente no método de ensino e aprendizagem.

Portanto, para o docente que ensina na matéria de geografia, a formação continuada significará como um recurso facilitador no método de ensino e aprendizagem, ainda contribuirá para integrar no modelo de ótimo profissional. Pois, a capacitação é um método que colabora o docente a obter de maneira sistematizada novos saberes que ajudarão como subsidio agregado aos seus saberes existentes, assim, possibilitando ao professor a aplicação de novas práticas pedagógicas na sala de aula.

A sociedade atual solicita do professor de geografia, não apenas saberes didáticos, mas ação reflexiva, crítica, consciente e técnico-política, assim, cobrando dele a precisão de mudança. Sendo a formação continuada uma das formas de melhorar o ensino, além de contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Pois “os avanços nas práticas e nas propostas no campo da formação continuada podem ocorrer com a superação dos modelos retalhados e estanques de formação continuada – atualmente rotulada como sendo pouco eficaz”. (Galindo; Inforsato, 2016, p.465).

Para mais, as atividades metodológicas no ensino de geografia são provenientes de docentes que tiveram o esforço e condições de procurar formações e desejo de alterar a sua forma de lecionar. Porém, por causa da atividade que ocorre no decorrer da docência, torna-se importante o professor estar sempre procurando a formação continuada.

4.1 A formação continuada de professores de geografia nas escolas de nível fundamental de Mata Grande, Alagoas

Pesquisar como os professores lidam com a formação continuada é fundamental. Nesse sentido, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com alguns professores de geografia da rede municipal do município de Mata Grande, Alagoas, haja vista que por meio dos dados e informações coletadas através das entrevistas supracitadas, conseguiremos saber qual a relevância da formação mencionada para os docentes. Além disso, existem vários motivos que impulsionam os docentes a continuarem com seus estudos acadêmicos, assim sendo, se faz necessário sabermos quais são esses motivos.

Portanto, esse subcapítulo terá como foco pesquisar, contextualizar e argumentar sobre as experiências dos professores enquanto estudantes de graduação, o choque com a realidade da sala de aula, ou seja, como os professores lidam com os desafios que surgem no âmbito educacional, e se a SEMED contribui para promover a formação continuada para os profissionais que trabalham lecionando.

Destarte, será que os professores de Geografia das escolas de nível fundamental do Município de Mata Grande, Alagoas participam de formações

continuadas? Para obtermos a resposta dessa indagação foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Desse modo, em seguida serão expostas todas as informações que serviram como base para o desenvolvimento desse subcapítulo. Ainda, pontuamos que essas informações são precisas e importantes, para entendermos como é o cenário atual do corpo docente da disciplina de Geografia no Município de Mata Grande/AL.

4.1.1 As experiências como aluno e o surgimento da necessidade da formação continuada

É inquestionável que a experiência do professor como aluno na formação inicial é vital para o seu desenvolvimento em sala de aula. Uma vez que todas as vezes a formação continuada vai ocorrer posterior à graduação. Nesse sentido, faz necessário ter conhecimento de como foi a experiência dos professores de geografia da rede municipal de Mata Grande enquanto eram alunos de graduação.

Partindo desse contexto, segundo o professor A,

enquanto aluno de graduação, tive experiências positivas, os pontos positivos da formação inicial se referem a possibilidade de ter uma formação básica necessária para ingressar no magistério e o enfoque na reflexão pedagógica.

Nesse sentido, as experiências positivas do professor A vem em concordância com o que Callai estabelece como deve ser a experiência do discente na formação inicial,

formar professores, então, requer que nos cursos de formação inicial sejam trabalhados os conteúdos de forma que incorporem os princípios didáticos pedagógicos dos mesmos. Ao vivenciar as formas de aprender geografia o graduando poderá estabelecer as bases para ensinar a geografia (Callai,2011, p. 07).

Logo, indagado de como foi a experiência como aluno na graduação, o professor B ressalta, “os pontos positivos associam-se sobre as relações vivenciadas, oferecendo apoio, incentivo, e inspiração no contexto escolar.” Nesse sentido, o Professor C argumenta,

ainda não finalizei a graduação, mas até o momento a experiência está sendo boa, é em uma universidade federal, presencial, requer muita disciplina, estou aprendendo de fato, e conseguindo levar o aprendizado para a sala de aula de forma didática, e mais lúdica,

mas confesso que a Universidade não nos prepara completamente para lidar com a realidade da escola.

Ademais, a Professora D destacou,

a minha experiência foi boa, aprendi diversos temas da geografia que não consegui aprender na escola, temas importantes que hoje trabalho em sala de aula, com os meus alunos. Porém, confesso que tenho dificuldades de ensinar, são temas complexos.

Diante o exposto, a resposta do professor A e do professor B, se associam com o que Callai propõe, “trabalhar os conteúdos de geografia parece ser um dos maiores desafios ao professor. Afinal são temas do mundo que estamos vivenciando”. (Callai, 2011, p.09). Sendo assim, esses impasses encontrados nas escolas contribuem de forma negativa para o desenvolvimento das aulas.

Além disso, é proeminente que a falta de recurso didático na escola resultem um impasse para o professor trabalhar os conteúdos em sala de aula. Muitos docentes não sabem lidar com essa situação, tendo em vista que não foram preparados para trabalhar com falta de recurso didático, péssimas estruturas, salas superlotadas e entre outras objeções.

Nesse sentido, foi feita a seguinte pergunta para os professores entrevistados: “Quais pontos negativos você teve na sua graduação?” De imediato o professor A respondeu: “*fato de não haver nos cursos uma conexão sobre a realidade da sala de aula, a teoria, em muitos casos, não condiz com a prática*”. Essa resposta se assemelha com a do professor C, haja vista que o mesmo destaca que,

a graduação não prepara o professor para lidar com as salas superlotadas, com os alunos que sofrem de ansiedade, eu fico sem saber agir, eu ainda não finalizei a minha graduação. Minhas aulas as vezes não são produtivas, é diante essa situação que busquei fazer outros cursos, me especializar, para lidar com essas dificuldades em sala de aula.

Diante o exposto, fica nítida a angústia de um professor da rede municipal de Mata Grande, e a última solução que o mesmo encontrou foi se suceder na formação continuada, uma vez que formação inicial não foi suficiente para capacitá-lo a lecionar com as adversidades do âmbito educacional.

Nesse sentido, se percebe a relevância de não ficar inerte na formação inicial, é fundamental se especializar, a formação é um processo contínuo. Por meio

disso, quando foi questionada a pergunta “você continuou com sua formação acadêmica?” O professor A disse, “*sim, fiz vários cursos, como a Pós- Graduação em Metodologia de Ensino de Geografia, Pós-Graduação em Educação e Gestão Ambiental*”. Logo, percebe-se que essas especializações contribuíram para a sua prática docente, sobretudo para o desenvolvimento das suas aulas e a desenvolver novos métodos de aprendizagem para os seus alunos.

Ademais, o professor C não fez nenhuma especialização, o mesmo disse o seguinte,

ainda não sou formado no curso de geografia, não queria essa profissão, já pensei em desistir da faculdade, pelo motivo da desvalorização dessa profissão, e pela realidade da escola. Os alunos não se interessam nas aulas, alguns sabem ler, outros não, tenho que planejar planos de aulas diferentes para uma única sala. Quando eu finalizar a graduação não penso de imediato continuar com a formação acadêmica, estou cansado.

Diante o exposto, se detecta uma insatisfação. Isso pode ser proveniente da formação não concluída do professor, assim, resultando em dificuldades em lecionar. A professora D salienta,

sou formada em geografia, quando entrei na sala de aula tive dificuldades em lecionar, vi que não estava preparada o suficiente, cogitei em desistir, mas preferi me preparar mais, seguindo a formação continuada, isso me ajudou bastante.

Assim sendo, fica proeminente que para o docente que nunca lecionou torna-se mais difícil em lidar com as dificuldades e desafios que surgiram na sala de aula. Haja vista, que segundo Sobreira (et al. 2016, p. 04),

O contato com a escola no período da graduação não é suficiente para preparar o futuro professor para a sua nova realidade. Por isso a importância de uma formação que possibilite maior contato do futuro professor com a escola, pois essa fase de formação é de suma importância para a atuação do futuro professor, não obstante sua forma de atuar depende de outros fatores.

Dessa maneira, surge a necessidade das universidades promoverem uma preparação e formação integral e efetiva para os futuros professores. Pois o profissional docente iniciante terá que estar preparado para encarar com os desafios que irão surgir no âmbito escolar, e um desses desafios é mencionado por Sobreira (et al, 2016, p. 05),

O tratamento na escola entre os profissionais mais antigos é diferente dos iniciantes, essa maneira de a escola tratar o professor recém-formado pode fazer com que ele desista da profissão devido às dificuldades que enfrentará. Além do processo de formação e do processo de socialização, o futuro professor vai passar por fases distintas em seu processo de profissionalização, que precisam ser superadas.

Essas dificuldades podem resultar insegurança para o professor inexperiente. É necessário que o professor recém-formado busque entender sua dificuldade e procure superar. A formação continuada pode ajudar a superar com essas dificuldades, que se não forem superadas podem ser motivo de desmotivação, fazendo o professor desistir de lecionar.

Desse modo, durante as entrevistas, o professor B argumentou sobre os desafios que encontrou, e o que fez para não se desmotivar,

Eu fiz uma especialização, e Pós-graduação em psicopedagogia institucional e clínica, sou formado em pedagogia, tento sempre me atualizar dos conteúdos da geografia, caso eu tivesse me formado no curso de geografia, acredito que teria mais propriedade nos conteúdos.

Assim sendo, ficam notórias as dificuldades de um docente lecionar uma disciplina que não condiz com a sua graduação. Gerando dificuldades para o professor ensinar, e para os alunos entenderem o conteúdo trabalhado em sala de aula. Desse modo, a formação continuada surge como um instrumento que irá subsidiar o docente a conseguir trabalhar com os conteúdos com seus alunos. Perante o mencionado, se faz importante saber como é a realidade do dia a dia em sala de aula.

4.1.2 Os desafios da prática docente

Lecionar geografia é um desafio, infelizmente muitas escolas não disponibilizam recursos didáticos para que os professores possam desenvolver suas aulas da forma que planejam. Diante isso, surge o sentimento de frustração. Desse modo, conforme o professor A, *“lecionar Geografia é uma experiência desafiadora e maravilhosa porque instiga o estudante a compreender o mundo e a realidade em seu entorno.”*

Entretanto, nem sempre isso acontece, tendo em vista, que existem algumas

lacunas. Essas lacunas são mencionadas pelo professor B, *“Uma das principais dificuldades, está relacionada a falta de recursos, a qualificação do profissional para atuar na disciplina, sendo que atuo em outra área, tudo isso contribui para este processo de dificuldade”*. Nesse sentido, fica claro que existem vários impasses que contribuem negativamente para o não desenvolvimento das aulas de geografia. Um dos desafios que chama mais atenção é a atuação do professor B em uma área que não é formado.

Desse modo, para que o professor B tenha uma melhor preparação para lecionar geografia, já que o mesmo não foi formado nessa graduação, faz necessário se suceder em uma formação continuada, ou mesmo cursar a graduação no qual esteja lecionando.

Além disso, existem vários meios de estudos que podem ajudar o docente a se especializar e ficar mais hábil para lidar com os desafios que surgirem em sala de aula. Dessa maneira, a professora D salienta o seguinte, *“ensinar geografia é uma missão difícil, não saí da graduação preparada, mas através da pós-graduação que eu realizei, ficou menos difícil em encarar com os problemas que surgem diariamente na escola”*. Portanto, a formação continuada surge como solução para atenuar com as objeções presentes em sala de aula nas falas dos professores entrevistados.

Para mais, de acordo com Callai (2011, p.07),

formar professores, então, requer que nos cursos de formação inicial sejam trabalhados os conteúdos de forma que incorporem os princípios didáticos pedagógicos dos mesmos. Ao vivenciar as formas de aprender geografia o graduando poderá estabelecer as bases para ensinar a geografia.

Se o professor não finaliza sua graduação, é indubitável que terá mais dificuldades em ministrar as suas aulas, e isso se afirma quando o professor C destaca,

ensinar geografia é bom, mas exige preparação e formação, estou gostando, mas se eu já fosse formado e tivesse pós-graduação não iria sentir as dificuldades que sinto no momento em lecionar a disciplina de geografia no ensino fundamental.

Destarte, o professor C ainda frisa que uma das maiores dificuldades

encontradas em sala de aula,

é o desinteresse dos alunos, a escola disponibiliza materiais, mas assim mesmo os alunos não se interessam, acredito que quando eu finalizar a graduação e me especializar, aprenderei técnicas de captar a atenção e fazer os alunos se interessarem pela aula, essa é minha expectativa na formação continuada.

Sendo assim, podemos afirmar que os quatro professores destacaram como uma das dificuldades o desinteresse dos alunos. E alguns, especialmente o professor C, visualizam a formação continuada como um instrumento de conhecimento, e formação que irá subsidiar ao docente habilidades e técnicas para facilitar o desenvolvimento das aulas, assim aniquilando com as dificuldades presentes no âmbito educacional.

Ademais, sabe-se que na sala de aula o professor vai lecionar para diferentes alunos, e alguns terão mais dificuldades de aprender que outros. Assim, o professor tem que estar preparado para lidar com essa situação. Desse modo, para obtermos informações se os alunos tem dificuldade em aprender os conteúdos trabalhados de geografia, foi realizada a seguinte pergunta: “Os alunos têm dificuldade em aprender os conteúdos trabalhados em sala de aula?”

Diante dessa indagação, o professor A respondeu, *“depende dos conteúdos trabalhados, mas no geral não, o que se percebe é uma defasagem de aprendizagens”*. Já a resposta do professor B é preocupante, haja vista que ele destaca: *“a questão da dificuldade em relação aos conteúdos, está associada ao desenvolvimento de cada aluno, sendo que a maioria tem dificuldade até mesmo de ler, isso contribui para a não compreensão do conteúdo.”*

Desse modo, o não saber ler dos alunos se torna um desafio maior para os professores. Assim, o professor tem que criar diversas estratégias para tentar reverter esse quadro de dificuldade, sobretudo quando se refere ao aluno que não é alfabetizado. A resposta do professor C vem em concordância com a do professor B, ele responde o seguinte, *“a maior dificuldade é que alguns alunos não sabem ler, dificultando o entendimento do conteúdo”*. Sendo uma dificuldade para o professor lecionar os conteúdos. O professor B ainda destaca *“que o não letramento dos alunos, dificulta mais ainda minhas aulas, uma vez que eu não sou formado em geografia”*.

Perante o mencionado acima, destacamos que o professor B tem mais dificuldade em trabalhar os conteúdos de geografia com os alunos que não sabem ler, tendo em vista que o mesmo não é graduado em geografia. Assim sendo, Cacete (2015, p. 05) argumenta que, “no que se refere à Geografia, somente 26% dos professores de Ensino Médio no país que ministram aula dessa disciplina são formados na área”. Logo, essa não é uma realidade exclusiva do ensino médio, haja vista que no ensino fundamental essa lacuna se encontra presente, isso se comprova com a resposta supracitada do professor B.

Ademais, a professora D ressalta,

meus alunos são desinteressados, poucos verdadeiramente aprendem, e uma das dificuldades que prejudica as aulas serem mais produtivas é não saber escrever e ler corretamente, existem outras dificuldades, mas essa é a maior.

Portanto, por meio das respostas dos professores referente a pergunta, “os alunos têm dificuldade em aprender os conteúdos trabalhados em sala de aula?” Fica evidente a problemática presente em sala de aula. Partindo disso, a formação continuada de professores não surge como uma solução total desses impasses destacados pelos professores entrevistados, porém, prepara e capacita os docentes para tentarem solucionar com os desafios encontrados no âmbito escolar.

Partindo disso, podemos destacar que a Semed pode contribuir para ajudar os professores a encarar e solucionar esses impasses encontrados na sala de aula. Desse modo, faz-se necessário pesquisar e explanar o papel da Semed na formação continuada dos professores de geografia, se a mesma oportuniza encontros pedagógicos, troca de experiências entre os professores, ou até mesmos especializações acadêmicas.

4.1.3 Os desafios para continuar com a formação continuada e como a Semed de Mata Grande apoia os professores de geografia

Vale pontuar, que a Secretaria Municipal de Educação é um órgão da administração direta, responsável pela Educação Infantil e Ensino Fundamental, promovendo assistência aos alunos, professores e administração escolar, no âmbito

do sistema municipal de ensino de Mata Grande.

Perante o exposto acima, Andrade *et al* (2016, p. 125), vem em concordância quando eles salientam que, “há a necessidade de se instaurar processos formativos que provoquem atitudes reflexivas que resultem na construção de si mesmo e de sua identidade profissional.” Desse modo, os docentes precisam continuar a sua formação, é diante isso que foi realizada a seguinte pergunta, “Para você, o que é formação continuada?”

Feita a pergunta, o professor A respondeu, “*A formação continuada é um importante instrumento para que o professor aprofunde seu processo de aprendizado e desenvolvimento profissional*”. Portanto, a formação continuada de professores colabora, “para que a originalidade e a autenticidade do pensar sejam marcas que passem a constituir os sujeitos-professores; estes considerados em sua singularidade e efetivamente comprometidos com o ato-evento formativo.” (Andrade, *et al.* 2016, p. 135).

O professor B também respondeu à pergunta, “*A formação continuada é um processo, pela qual, o professor deve passar, pois é um aperfeiçoamento necessário para a sala de aula*”. Desse modo, a resposta do professor B se assemelha com a do Professor C, “*a formação continuada é um aperfeiçoamento, ajudando o professor a lidar com os desafios e adversidades do dia a dia da escola.*”

Com a formação continuada,

O professor de Geografia deve pautar-se numa sólida base humanística, visando um exercício profissional ético e democrático. É importante essa formação para que possa atuar nos espaços de trabalho com responsabilidade e compromisso, atitudes essas mediadas por uma ação autônoma que respeite a pluralidade inerente aos ambientes profissionais. (Cavalcanti; Souza, 2014 p.12).

Ainda, diante da pergunta indagada, a professora D disse, “*a formação continuada é importante, participei dessa formação fazendo pós-graduação, consegui aprender novas estratégias para lidar com os alunos, alguns métodos, além de aprender um vasto conhecimento*”.

Destarte, com a obtenção das respostas dos professores referente a pergunta, “Para você, o que é formação continuada?” podemos concluir que a

formação supracitada possibilita que o docente desenvolva métodos para criar ambientes de convívio mútuo, fique preparado para lidar com os desafios encontrados no âmbito escolar, além de ficar hábil para propor melhorias no Projeto Político Pedagógico (PPP) para incluir propostas que ampliem a diversidade nos espaços, criando ações institucionais e organizadas.

A formação continuada contribui para que o professor venha a ministrar uma aula que cativa a atenção dos alunos, além de deixar as aulas mais produtivas, e fazendo com que as objeções que se encontram presentes na sala de aula sejam solucionadas. Partindo desse contexto, foi indagada a seguinte pergunta, “A formação continuada ajuda no desenvolvimento das aulas de geografia?”

Por meio da indagação realizada, o professor A respondeu, *“sim, pois possibilita conhecer práticas que ajudam a melhorar o processo de ensino e aprendizagem”*. Ou seja, é uma ferramenta que subsidia o docente a adquirir novas habilidades, métodos para desenvolver as suas aulas de maneira produtiva.

O professor B respondeu: *“a formação continuada é um processo, pela qual, o professor deve passar, pois é um aperfeiçoamento necessário para a sala de aula.”* Já o professor C disse: *“a formação continuada promove mais formações, conhecimentos e soluções para melhorar as aulas”*. Nesse sentido, se percebe que os professores entrevistados visualizam a formação continuada como algo vital para o melhoramento das aulas, mas, sobretudo, para a sua preparação profissional, deixando os mesmos mais hábeis e capacitados para estarem lecionando.

O comentário acima se confirma quando a professora D responde:

Todos os profissionais da educação precisam continuar com a formação acadêmica, seja fazendo pós-graduação, mestrado, doutorado, cursos diversos. A minha pós-graduação me deixou mais hábil, segura e pronta para encarar os alunos, pois não é fácil está na frente de mais de 40 alunos por turma.

Dessa maneira, fica proeminente que a pós-graduação da professora D subsidiou bastante para que o mesmo pudesse desenvolver suas habilidades, e métodos para trabalhar com os alunos. Ainda, sabe-se que a formação que é realizada na graduação não é apenas um passo para deixar o docente preparado e capacitado para a sala de aula, nesse modo, surge a formação continuada como um

caminho.

Alguns dos professores que participaram da entrevista nunca fizeram especialização, desse modo, realizamos a seguinte pergunta, “Você pensa em continuar com a sua formação acadêmica? Assim sendo, o professor A respondeu, *“apesar de no momento não enxergar muitas oportunidades para continuar, sim”*. Por meio dessa resposta, conseguimos inferir que o professor supracitado não visualiza opções de formação continuada, porém, deseja participar. Mas, existem diversos tipos de formações, sejam elas presenciais ou a distância.

A resposta do professor B é semelhante com a do professor D, uma vez que ambos responderam, *“Sim, pois quero me aperfeiçoar mais.”* Já o professor C disse,

no momento não penso muito, ainda estou finalizando a graduação, a vida acadêmica é difícil, principalmente para quem mora na zona rural, é muito cansativo, e não sei se realmente é isso que eu quero, mas quando eu finalizar a graduação e se ainda estiver lecionando, futuramente farei uma pós-graduação.

Nesse sentido, por meio da resposta do professor C conseguimos observar que existem algumas dificuldades que motivam ao docente a não continuar com a formação continuada. Dessa forma, surgiu a necessidade de pesquisar quais são as maiores dificuldades que os professores enfrentam para seguir com os estudos acadêmicos. Nesse sentido, a resposta do professor A foi semelhante à do professor D, *“a falta de opções que sejam viáveis para quem tem uma grande sobrecarga de trabalho”*. Ou seja, o professor A tem como dificuldade a falta de tempo, uma vez que o mesmo trabalha os dois horários, e em duas escolas.

O professor B disse assim, *“por morar longe das universidades, sejam elas públicas ou privadas, faz com que muitas pessoas desistam de seguir a formação acadêmica, essa é uma dificuldade, inclusive a minha.”* Essa resposta contribui com a resposta do professor C, que diz assim,

A maior dificuldade que eu encontro é chegar ao local da formação, eu ainda estou cursando a minha graduação, saio de casa às 16h da tarde e só chego às 09h da manhã do outro dia, é muito exaustivo, já pensei em desistir várias vezes. Quando eu finalizar a graduação não penso em imediato continuar com a formação acadêmica, a distância me desmotiva.

Diante a resposta dos professores, inferimos que existem algumas

dificuldades que impedem que os professores de geografia do município de Mata Grande prossigam com a formação acadêmica. A maior dificuldade relatada é o deslocamento até a universidade. Mas, atualmente existem várias especializações e até mesmo graduações que podem serem feitas de forma remota.

Desse modo, foi questionado se eles não se interessavam a prosseguir com a formação acadêmica cursando de forma online. O professor A disse, *“para ser sincero não, de forma presencial já é difícil conseguir se dedicar, cumprir com as demandas solicitadas, imagina online, prefiro continuar lecionando sem me especializar mais, até que consiga me organizar e fazer de forma presencial”*. Nesse sentido, é nítido que a formação realizada de forma remota não é vista de forma tão produtiva em comparação da forma presencial pelo professor A.

O professor B respondeu,

já pensei em fazer uma na área da geografia, mas as condições financeiras não permitiram, pretendo fazer em uma universidade pública, sem falar que o ensino é bem melhor, mas não sei se vou conseguir, requer estudo para passar em uma pós-graduação, mestrado, doutorado, infelizmente no momento o meu tempo é limitado.

A busca por especializações em universidades públicas foi notável durante as entrevistas, tendo em vista que a qualidade do ensino é chamariz para as pessoas desejarem cursarem nessas instituições de ensino público. Partindo disso, os professores C e D responderam de forma semelhante *“Online não é a mesma coisa que presencial, posso fazer online para pegar apenas o diploma, se na minha cidade tivesse algum curso, especialização presencial, semipresencial eu faria, melhor que de forma remota”*. Dessa maneira, para tentar atenuar esse impasse, a Semed poderia contribuir, promovendo a formação continuada para esses professores.

Perante o mencionado acima, foi preciso realizar algumas perguntas aos professores de geografia da rede municipal de ensino de Mata Grande/AL sobre a Semed. Uma dessas perguntas foi a seguinte: *“A Semed oferece formação continuada para os professores?”* Caso sim, como são realizadas essas formações? Nesse sentido, o professor A respondeu, *“Sim. Ocorrem algumas formações em encontros e semanas pedagógicas, umas quatro vezes por ano”*.

O professor B respondeu da seguinte maneira: *“Sim! A Semed está ofertando a cada bimestre formações, para todos os profissionais da educação, de forma interdisciplinar.”* O professor C e o D responderam que *“Sim”*. Além disso, eles destacaram que a Semed vem promovendo momentos de formações, nomeadamente no início de cada bimestre. Ademais, é importante que a Semed venha a promover mais momentos de formação continuada para os seus professores, com o objetivo de deixá-los mais preparados para trabalhar com seus alunos, nas suas devidas escolas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante todo o debate apresentado neste trabalho, é presumível considerar a relevância da formação do docente e, por consequente do professor da disciplina de Geografia, como ator estabilizador de ideias, informações e concepções. Assim sendo, a formação docente transcende a transferência de conteúdo didático. É analisar sobre a formação supracitada numa conjuntura histórica, reflexiva e crítica, e que habilita docentes para atuar na sala de aula por meio de conteúdos que são lecionados, numa atividade consciente, metamorfoseando seus discentes críticos perante a sociedade.

Além disso, inferimos que a identidade docente é algo que precisa ser edificada todos os dias, procurando refletir e modificar a conduta que não transferiu conceitos. Desse modo, a identidade docente solicita formação completa e não neutra ao caráter da área em que se deseja trabalhar. Ainda, a formação continuada é indissociável da carreira profissional docente, uma vez, que se torna uma importante técnica para colaborar com o processo de formação e promove conhecimentos relacionados aos métodos alcançados para as práticas desenvolvidas no ambiente escolar, bem como as metodologias educacionais.

Ademais, o presente trabalho argumenta sobre o papel do professor frente aos problemas do cotidiano, e do ensino geográfico, seja ele político, econômico ou social. Haja vista, que ser docente, particularmente de geografia, solicita uma formação que proponha competências e habilidades qualificadas de trabalhar seus conceitos de maneira a concebê-los como produtos sociais.

Nesse sentido, a formação continuada oportuniza um maior grau de compreensão sobre determinados conteúdos. Destarte, a formação continuada do docente, particularmente de Geografia, tem como objetivo a promoção de um professor responsável, crítico, reflexivo, que tem a habilidade de pronunciar de maneira crítica perante os acontecimentos locais, nacionais e até mundiais. Desse modo, as técnicas pedagógicas concordantes com a realidade social, associados aos conteúdos geográficos, ao estudo do meio, pesquisa e, as diversas atividades, ajuda de maneira importante no processo de constituição do discente-docente.

Dessa forma, é preciso argumentar a escolha do título desse trabalho.

Comenta-se que a formação continuada dos professores de geografia, em especial dos professores da rede municipal de ensino no Município de Mata Grande, só terá êxito se os devidos profissionais de Geografia entenderem a relevância deste procedimento para o seu desenvolvimento profissional e pessoal. Porém, durante o tempo em que não possuímos projetos e atividades efetivas que valorizem e invistam mais na formação continuada como um ambiente de aperfeiçoamento das práticas, troca de conhecimento, saberes, e a consciência do professor sobre a precisão da formação aqui mencionada, estaremos no lado contrário de entender que esse procedimento é vital para o melhoramento do conhecimento profissional e reflexivo do docente.

Além do mais, é papel do poder público assegurar que as formações sejam oferecidas aos docentes, e não simplesmente previstas. Assim sendo, é necessário que as políticas de formação continuada sejam melhoradas com o intuito de assegurar concretamente e de maneira satisfatória, e que estas ajudem para a mudança das atividades pedagógicas dos docentes, e assim, pensar no aperfeiçoamento do ensino capacitando discentes com senso crítico e membros do procedimento de ensino aprendizagem.

É essencial que as ações e formações ofertadas sejam contínuas e que contemplem a realidade do professor, o cenário escolar e o ensino geográfico. Fica a necessidade de incentivar o docente de geografia para que o mesmo seja verdadeiramente um agente crítico-reflexivo, que possa ministrar aulas promovendo momentos de debates e reflexões sobre diversas áreas da geografia. Nesse sentido, é esperado que a formação continuada proporcione de forma efetiva e concreta a reflexão, diálogo e luta pela valorização dos professores.

Portanto, fica indubitável que a formação continuada é vista como um mecanismo para tentar mitigar as adversidades que surgem na sala de aula, além de contribuir para o melhor desenvolvimento das aulas dos docentes. Porém, ficou nítido que os professores que foram entrevistados associam formação continuada principalmente como pós-graduação. Mas, as formações promovidas pela SEMED no Município de Mata Grande são consideradas especializações. Destarte, surge a necessidade dos docentes ter em um melhor entendimento sobre o que é formação continuada.

Desse modo, diante as informações coletadas, analisadas e discutidas nesse trabalho, fica proeminente que os professores de geografia do município de Mata Grande passam por diversas lacunas para lecionar, sejam elas a falta de material didático, as salas superlotadas, alunos sofrendo crises de ansiedade e entre mais. Além disso, existem diversos obstáculos que impossibilitam que esses docentes continuem com a formação continuada, e o principal obstáculo é a distância até as instituições que oferecem a formação supracitada.

Assim sendo, é importante que a Semed continue trazendo formações, capacitações para que os professores de Geografia se capacitem, atualizem os seus conhecimentos, métodos, visando sempre o desempenho do docente e, sobretudo, o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

6 REFERÊNCIAS

ANDRADE, Elisabete. NOGANO, Arnaldo. CALLAI, Helena Copetti. formação continuada de professores (as) e sua relação com o conceito de acontecimento, Educação em foco, 14 de abril de 2016.

ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque. VALADÃO, Roberto Célio. GAUDIO, Rogata Soares Del. Souza, Carla Juscélia de Oliveira. Conhecimentos da geografia: percursos de formação docente e práticas na educação básica, igc, 1º edição, Belo Horizonte, 2017.

AUGUSTO, M.H. Professor leigo. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

BRASIL. Censo da Educação Superior, INEP/MEC, 2007.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes...Diário Oficial [da] União, Brasília, 26 out. 2008, Seção 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rcp01_09.pdf.

CACETE, Núria Hanglei. Formação do Professor de Geografia Sobre Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado. Revista da Casa da Geografia de Sobral, Sobral/CE, v. 17, n. 2, p. 3-11, Jul. 2015.

CALLAI, Helena Copetti. o conhecimento geográfico e a formação do professor de geografia, Revista Geográfica de América Central, vol. 2, julio-diciembre, 2011, Universidade Nacional Heredia, Costa Rica, 2011.

CALLAI, Helena Copetti. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. et. al. Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. 2. ed. – Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS/1998.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Cartografia e o pensamento espacial fortalecendo o conhecimento geográfico, Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 7, n. 13, jan./jun., 2017.

CAVALCANTI, L. de S. Geografia e prática de ensino. Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A “geografia do aluno” como referência do conhecimento geográfico construído em sala de aula, Campinas, SP: PAPIRUS, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. 3. ed. Campinas: Papius, p. 50, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Formação inicial e continuada em geografia: Trabalho Pedagógico, metodologias e (re) construção do conhecimento. In: ZANATTA, Beatriz Aparecida; SOUZA, Vanilton Camilo de (Org.). Formação de professores: reflexões do atual cenário sobre o ensino da geografia. Goiânia: NEPEG, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O lugar como espacialidade na formação do professor de geografia: breves considerações sobre práticas curriculares, Rev. Bras. Educ. Geog., Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, jul./dez., 2011

CAVALCANTI, Lana de Souza. SOUZA, Vanilton Camilo. A formação do professor de geografia para atuar na educação cidadã, Scripta Nova, 2014.

CORDEIRO, Célia Maria Ferreira. ANÍSIO TEIXEIRA, uma “visão” do futuro, Estudos Avançados 15 (42), 2001.

FARIA, Marcelo de Oliveira. Em busca de uma epistemologia de geografia escolar: a transposição didática. Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2012.

FERNANDES, S.R.S. Organização Didática dos Cursos do IEC, Instituto Federal Catarinense, Blumenau/SC, 2021.

FERREIRA, Janaina da Silva. SANTOS, José Henrique. Modelos de formação continuada de professores: transitando entre o tradicional e o inovador nos macrocampos das práticas formativas, cad. Pes., São Luís, v. 23, n. 3, set./dez. 2016.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org). **Formação continuada e Gestão da educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALINDO, Camila José. INFORSATO, Edson do Carmo. Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas, RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional, v.20, n.03, p. 463-477, 2016.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente, Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GOMES, Alberto Albuquerque. A construção da identidade profissional do professor: uma análise de egressos do curso de Pedagogia. In: Congresso Português de Sociologia - mundos sociais: saberes e práticas, nº VI, 2008, Lisboa. Disponível em: <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/590.pdf>. Acesso: 2 de Ago. 2014.

GUIMARÃES, Iara Vieira. Ensino de Geografia, mídia e produção de sentidos. In: Terra Livre, Presidente Prudente, Ano 23, v. 1, n. 28, 2007.

HAMMOND, Linda Darling. A importância da formação docente, cadernoscenpec | São Paulo, v.4, n.2, dez. 2014.

IMBERNÓN, Francisco. Formação continuada de professores, Artmed, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2010.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto, et al. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor, Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n. 2, 2014.

KHAOULE, Ana Maria Kovaes. CAVALCANTI, Lana de Souza. Estágio formativo: prenúncio de um currículo do futuro para o estágio de formação de professores de geografia, Ateliê Geográfico - Goiânia-GO, v. 15, n. 3, dez./2021

LAMDIM, Francisco Otávio Neto. BARBOSA, Maria Edivania Silva. O ensino de geografia na educação básica: uma análise da relação entre a formação do docente e sua atuação na geografia escolar, Geosaberes – v. 1, n. 2, Dezembro/2010 .

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. A construfao do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciencias humanas / Christian Laville e Jean Dionne; tradu9So Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. — Porto Alegre : Artmed; Belo Horizonte: EditoraUFMQ 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5.ed. revista e ampliada. Goiânia, GO: Editora Alternativa, 2004.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios, Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Focente – Autêntica, Form. Doc., Belo Horizonte, v. 01, n. 01, ago./dez. 2009.

MEDEIROS, Marinalva Veras; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. FORMAÇÃO DOCENTE: DA TEORIA À PRÁTICA, EM UMA ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA, Revista E-Curriculum, ISSN 1809-3876, v. 1, n. 2, junho de 2006.

NOGUEIRA, Raimundo Frota. Escola Nova, Educação em Debate Fort. A.9 N.12 Jul/Dez. 1986.

NÓVOA, A. **Entrevista com Antônio Nóvoa**. In: Revista Nova Escola. 2016. Disponível em <<http://files.portfolioeducacional.webnode.pt/200000043d610cd70a4/Ant%C3%B3nio%20N%C3%B3voa%20-%20Paralelismo.pdf>>. Acesso em: 10/05/2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização, Revista Educação em Questão, Natal, v. 46, n. 32, maio/ago. 2013.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos, Educação e Realidade, Jul/Dez, 2001.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no brasil: a bnc-formação, Revista práxis Educacional v. 17, n. 46, Vitória da Conquista | Bahia | Brasil, JUL./SET, 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professore – saberes da docência e identidade do professor, R. Fac. Educ., São Paulo, v.22, n2, jul/dez, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor, Nuances, ' Departamento de Metodologia de Ensino e

Educação Comparada - Faculdade de Educação- USP - Estado de São Paulo – Brasil, 1997.

PIRES, Lucineide Mendes. CAVALCANTI, Lana de Souza. Configuração Curriculares de Licenciatura em Geografia, Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (2002) Para a Formação de Professores da Educação Básica. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.17, n.3, jul./set. 2019.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Formação e profissionalização docente, Editora IBPEX X, 3.ed, Curitiba, Paraná, 2007.

SANTOS, Angela Dantas, et al. Formação de professores: concepções em geografia, Ed. Vieira, Goiânia – Góias, 2006.

SANTOS, M. A natureza do espaço, técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Editora Hucitec, 1999.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. Paris, Roquepique, São Paulo, Agosto de 1996.

SANTOS, Milton. Metamorfose do espaço habitado. São Paulo: Hucitec, p. 61, 1988.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SCHEIBE, Leda. O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990, Educar, Curitiba, n. 24 , 2004. Editora UFPR.

SILVA, Lineu Aparecido Paz. Leite, Cristina Maria Costa. Formação continuada em geografia: diálogos sobre a carreira docente e o desenvolvimento profissional, Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. ISSN 2359-1870, v. 6, n. 9, maio 2019 ©. Universidade Federal de Santa Catarina.

SILVA, Maria do Socorro Ferreira. SILVA, Edmilson Gomes da Silva. O ensino da geografia e a construção dos conceitos científicos e geográficos, VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”, São Cristóvão-SE, BRASIL, 2012.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. Cartografia no Ensino Fundamental e Médio. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org). A Geografia na Sala de Aula. São Paulo: Contexto, 2007.

SOBREIRA, Jucileide da Silva; TEIXEIRA, Gelison Fernandes; OLIVEIRA, José Fábio; MARQUES, Leônidas de Santana. Trajetórias do início da carreira docente: estudo dos egressos do curso de licenciatura em geografia da ufal/ campus sertão, XIII Encontro Nacional de Geógrafos, São Luiz, 2016.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores, Revista Brasileira de Educação, São Paulo, Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

TENENTE, Luiza. 40% dos professores de ensino médio não são formados na disciplina que ensinam aos alunos, G1, 2020.

VERAS, Marinalva Medeiros; OLIVEIRA, Carmen Lúcia de Cabral. Formação docente: da teoria à prática, em uma abordagem sócio-histórica, Revista E-Curriculum, ISSN 1809-3876, v. 1, n. 2, junho de 2006.

VESENTINI, José Willian. Para uma geografia crítica na escola. São Paulo: Ática, 1987.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil, Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 85, dezembro 2003.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente, revista brasileira de pesquisa sobre formação docente Autêntica, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, ago./dez. 2009.

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 103, maio/ago. 2008.

APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MATA GRANDE/AL

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Entrevistado (a);

1. Nome:
2. Idade:
3. Sexo:
4. Em qual escola trabalha:
5. Há quanto tempo é professor de geografia:

PERGUNTAS PARA A PESQUISA

- 1 - como foi a sua formação inicial?
- 2 - Quais pontos negativos você teve na sua graduação?
- 3 - Você continuou com sua formação acadêmica?
- 4 - Quais os desafios você encontra em lecionar geografia?
- 5 - Os alunos têm dificuldade em aprender os conteúdos trabalhados em sala de aula?
- 6 - Para você, o que é formação continuada?
- 7 - A formação continuada ajuda no desenvolvimento das aulas de geografia?
- 8 - Você pensa em continuar com a sua formação acadêmica?
- 9 - Quais são as maiores dificuldades que os professores enfrentam para seguir com os estudos acadêmicos?
- 10 – Você se interessa em prosseguir com a formação acadêmica de forma online?
- 11 - A Semed oferece formação continuada para os professores? Caso sim, como são realizadas essas formações?