

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“Júlio de Mesquita Filho”

Instituto de Geociências e Ciências Exatas

Câmpus de Rio Claro

ANGISLENE DE FÁTIMA FERREIRA ANDRADE

**UMA ANÁLISE DA INTERFACE FORMAÇÃO DOCENTE E O PROCESSO DE
ENSINO-APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II
EM ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE SERTÃOZINHO/SP**

RIO CLARO – SP

2020

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“Júlio de Mesquita Filho”

Instituto de Geociências e Ciências Exatas

Câmpus de Rio Claro

ANGISLENE DE FÁTIMA FERREIRA ANDRADE

UMA ANÁLISE DA INTERFACE FORMAÇÃO DOCENTE E O PROCESSO DE
ENSINO-APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II EM
ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE SERTÃOZINHO/SP

Dissertação apresentada como parte das
exigências do Programa de Pós-Graduação em
Geografia do Instituto de Geociências e
Ciências Exatas – IGCE – *campus* Rio Claro/SP
para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Diego Correa Maia

RIO CLARO – SP

2020

A553a

Andrade, Angislene de Fátima Ferreira

Uma análise da interface formação docente e o processo de ensino-aprendizagem de geografia no ensino fundamental II em escolas públicas do município de Sertãozinho/sp / Angislene de Fátima Ferreira Andrade. -- Rio Claro, 2020

111 p. : il., mapas

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro

Orientador: Diego Correa Maia

1. Ensino de Geografia. 2. Educação Pública. 3. Formação Docente.
I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Ins Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Angislene de Fátima Ferreira Andrade

Uma análise da interface formação docente e o processo de ensino-aprendizagem de Geografia no Ensino Fundamental II em escolas públicas do município de Sertãozinho/SP

Dissertação apresentada como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto Geociências e Ciências Exatas – IGCE – *campus* Rio Claro/SP para obtenção do título de Mestre.

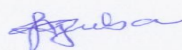
Banca Examinadora



Prof. Dr. Diego Correa Maia - Orientador
Universidade Estadual Paulista – UNESP



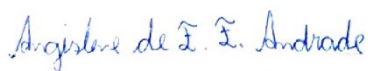
Prof.^a Dr.^a Sandra de Castro de Azevedo
Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL



Prof.^a Dr.^a Janete Aparecida Gomes Zuba
Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

Conceito: Aprovada

Rio Claro, 04 de novembro de 2020



Assinatura do(a) aluno(a)



Assinatura do(a) orientador(a)

Dedico este trabalho aos professores e professoras que atuam na educação básica brasileira e a todos os alunos e alunas que necessitam da educação pública.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida e a Nossa Senhora de Fátima - exemplo de humildade em minha vida - pelo amparo, zelo e proteção com minha pessoa.

A meus pais, por me ensinarem que tudo em nossa vida se consegue com esforço e muito trabalho. De modo especial, a minha mãe Maria Helena pelos princípios éticos e morais, por suas orações e palavras de apoio.

A meus queridos irmãos - Ângela, Awesnei, Fábio, Maciel, Ciene e Awailisson - pela nossa história de vida, envolvida por tantas lutas e conquistas. Vocês são exemplos de perseverança e humildade. Ciene, você é nosso orgulho! Obrigada por sempre dispensar seu tempo para me ajudar, por suas constantes orações e incentivo.

Awesnei e Maciel, nunca esquecerei a receptividade em Sertãozinho, regada de tanta boa vontade, apoio com o famoso "você consegue". Todos vocês estarão sempre em minhas orações.

Agradeço ao Vinicius Andrade, meu companheiro inseparável de todos os momentos, nas idas e vindas a Rio Claro, por estar comigo nas mais diversas situações, proporcionando-me tranquilidade.

A meus amados filhos, Ruan e Ellen, pelos beijos e abraços que sempre me acalmam.

Minha tia/madrinha Lélia Duarte, que muito me espelhei durante minha trajetória de vida, por ser exemplo de pessoa e sobretudo pela brilhante atuação como professora na educação pública.

A Diandra Pittela e ao Diego Araújo, por tantos aprendizados nos tempos da FALE, em Montes Claros. Foi muito enriquecedor o convívio com vocês.

Agradeço, com muito apreço, ao Prof. Dr. Diego Correia Maia, por ter aceitado me orientar, e acima de tudo por ter se mostrado tão humano, paciente e ter me encorajado a continuar. Ações essas que me foram fonte de motivação.

Ao grupo de Pesquisa – Núcleo de Ensino de Geografia e Didática/NEGED – pelas discussões, sempre tão ricas que muito somaram em minhas leituras acerca das temáticas estudadas.

De modo especial, agradeço as professoras Janete Zuba e Cláudia de Azevedo, que, na banca de qualificação, momento ímpar e fundamental da minha pesquisa, muito contribuíram para que eu finalizasse com a escrita de minha dissertação.

Gratidão à educação pública brasileira, que, apesar de todas as mazelas, me permitiu chegar à Universidade e cursar uma pós-graduação *stricto sensu* com fomento público.

Agradeço a familiares e amigos que, de alguma forma, acreditaram e contribuíram para que me tornasse mestre.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes”.
(Marthin Luther King)

RESUMO

O processo de ensino e aprendizagem na Geografia visa a permitir e possibilitar aos educandos uma compreensão crítica da realidade, haja vista que estes devem se colocar de forma propositiva diante dos problemas enfrentados. Dessa forma, este estudo se justifica por inquietações vivenciadas por professores de Geografia que atuam na rede pública de ensino do município de Sertãozinho/SP, no Ensino Fundamental II. Tais profissionais observam dificuldades no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, grande parte baseada na interface Geografia e Educação. Utilizaram-se como aporte teórico-metodológico principalmente estudos realizados por André, Callai, Castrogiovanni, Cavalcanti, Freire, Lacoste, Libâneo, Moraes, Kaercher e Zuba. A metodologia foi conduzida, inicialmente, pela revisão de literatura; em um segundo momento, houve visitas às unidades escolares, empregando-se aos alunos e docentes das escolas analisadas questionário semiestruturado, bem como entrevistas aos professores. Destarte, o presente estudo almeja compreender de que maneira a formação inicial dos professores de Geografia que ministram aulas no Ensino Fundamental II, vinculados às redes municipais e estaduais de ensino do município de Sertãozinho (SP), contribui para o processo ensino-aprendizagem do educando. O trabalho está ancorado na pesquisa etnográfica e na pesquisa participante, considerando as aulas de Geografia, o contexto escolar, bem como o perfil dos estudantes. A análise dos dados foi baseada tanto na transcrição das entrevistas, das citações e das narrativas realizadas pelos professores quanto pelas respostas registrado nos questionários aplicados a alunos e professores. De forma a contribuir com melhorias que se fazem necessárias na rede pública de ensino da cidade em estudo, os principais resultados que foram observados na pesquisa estão relacionados à estrutura física das salas de aula, à insatisfação por parte dos alunos e docentes com o material didático, ao quantitativo de alunos por sala, sobretudo nas escolas estaduais. Nesse sentido, foi destacado que as diretrizes pedagógicas estão embasadas em currículos excessivamente prescritivos, nos quais a realidade do aluno não é exemplificada, deixando explícita a necessidade de elucidar os grandes eixos do currículo com situações didáticas, levando o aluno a aprimorar o domínio da linguagem geográfica, tendo ampla aplicabilidade do conhecimento e da seleção dos conteúdos geográficos. Nessa perspectiva, é relevante enfatizar a necessidade de formação continuada para os docentes, uma vez que essa é entendida como requisito para melhores metodologias e aperfeiçoamento nas práticas didáticas.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Escolas Públicas; Formação Docente; Didática.

Abstract: The teaching and learning process in Geography aims to allow and enable students to have a critical understanding of reality, given that they must pose themselves purposefully in the face of the problems faced. Thus, this study is justified by concerns experienced by teachers of Geography who work in the public school system of the municipality of Sertãozinho / SP, in Elementary School II. Such professionals observe difficulties in the development of the students' teaching and learning process, largely based on the Geography and Education interface. Theoretical-methodological contribution was mainly used by studies carried out by André, Callai, Castrogiovanni, Cavalcanti, Freire, Lacoste, Libâneo, Moraes, Kaercher and Zuba. The methodology was conducted, initially, by the literature review; in a second moment, there were visits to the school units, employing students and teachers from the analyzed schools, a semi-structured questionnaire, as well as interviews with teachers. Thus, this study aims to understand how the initial training of Geography teachers who teach classes in Elementary School II, linked to the municipal and state education networks of the municipality of Sertãozinho (SP), contributes to the student's teaching-learning process. The work is anchored in ethnographic research and participatory research, considering Geography classes, the school context, as well as the students' profile. The analysis of the data was based both on the transcription of the interviews, the quotes and the narratives carried out by the teachers and on the answers recorded in the questionnaires applied to students and teachers. In order to contribute with improvements that are necessary in the public school system of the city under study, the main results that were observed in the research are related to the physical structure of the classrooms, the dissatisfaction on the part of students and teachers with the didactic material, the number of students per class, especially in state schools. In this sense, it was highlighted that the pedagogical guidelines are based on excessively prescriptive curricula, in which the student's reality is not exemplified, making explicit the need to elucidate the main axes of the curriculum with didactic situations, leading the student to improve the mastery of language geographic area, with wide applicability of knowledge and selection of geographical content. In this perspective, it is relevant to emphasize the need for continuing education for teachers, since this is understood as a requirement for better methodologies and improvement in teaching practices.

Keywords: Geography Teaching; Public Schools; Teacher Training; Didactic.

Lista de Abreviaturas e Siglas

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Educação Superior
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NMG	Norte de Minas Gerais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PRP	Programa de Residência Pedagógica
PPP	Projeto Político pedagógico
RMRP	Região Metropolitana de Ribeirão Preto
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros

Lista de Figuras

Figura 1: Principais temas abordados e Autores Consultados para elaboração da escrita	18
Figura 2: Mapa da localização da cidade de sertãozinho/SP.....	20
Figura 3: Localização das escolas analisadas	22
Figura 4: Esquema em engrenagem representando a desconexão da formação docente	38
Figura 5: Diretrizes para as Ciências Humanas no Ensino Fundamental de acordo com a BNCC, 2016	44
Figura 6: Nuvem de palavras obtida de respostas de alunos do sexto ano das escolas analisadas.....	68
Figura 7: Classificação hierárquica descendente (CHD) obtida de respostas de alunos do sexto ano das escolas analisadas.....	70
Figura 8: Nuvem de palavras obtida de respostas de alunos dos sétimos anos das escolas analisadas.	73
Figura 9: Classificação hierárquica descendente (CHD) obtida de respostas de alunos dos sétimos anos das escolas analisadas.....	75
Figura 10: Nuvem de palavras obtida de respostas de alunos dos oitavos anos das escolas analisadas.	77
Figura 11: Classificação hierárquica descendente obtida de respostas de alunos dos oitavos anos das escolas analisadas.	78
Figura 12: Nuvem de palavras obtida de respostas de alunos do nono ano das escolas analisadas.	79
Figura 13: Nuvem de palavras obtida de respostas de alunos do nono ano das escolas analisadas.	81
Figura 14: Tempo gasto para alunos das escolas analisadas se deslocarem de sua casa até a escola.....	82
Figura 15: Formação acadêmica dos professores e instituição de formação inicial.	83
Figura 16: Trabalho atual e tempo de magistério dos professores.....	84
Figura 17: Classificação hierárquica descendente. Respostas obtidas dos professores das escolas analisadas.....	87
Figura 18: Nuvem de palavras das respostas obtidas dos professores das escolas analisadas.....	88

SUMÁRIO

1.0 INTRODUÇÃO	12
2.0 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	17
2.1 Breve histórico do município de Sertãozinho/SP	20
2.2 Caracterização das escolas objeto de estudo.....	21
3.0 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	24
3.1 Legislações atuais na formação do professor.....	Error! Bookmark not defined.
3.2 Formação de Professores de Geografia.....	46
3.3 O ensino da Geografia segundo segmento do ensino fundamental	51
3.4 O processo Ensino e Aprendizagem na Educação Básica	Error! Bookmark not defined.
4.0 ANÁLISES E DISCUSSÕES DOS DADOS	66
4.1 Análises dos sextos anos das quatro escolas foco de estudo.	67
4.2 Análises dos sétimos anos das quatro escolas foco de estudo	72
4.3 Análises dos oitavos anos das quatro escolas foco do estudo.....	76
4.4 Análises dos nonos anos das escolas foco do estudo	79
4.5. Perfil dos professores que atuam no segundo segmento do ensino fundamental nas escolas foco do estudo.	82
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
6. REFÊRENCIAS	95
7. APÊNDICES	102
7.1: Apêndice 1: Questionário aplicados aos alunos.....	102
7.2 Apêndice 2: Roteiro de entrevistas para professores das escolas analisadas.....	104
7.3 Apêndice 3: Questionário aplicado aos professores.	106

1.0 INTRODUÇÃO

Sabemos que a Educação é o sustentáculo para o desenvolvimento de qualquer país. Acreditamos ser por meio desta que se consegue promover os cenários econômico, social e político. Todavia, o meio educacional em que estamos inseridos passou e vem passando por relevantes modificações pedagógico-curriculares por meio de elementos em sua estrutura, o que repercute diretamente na forma de organizar e gestar as escolas, como também na elaboração dos conteúdos estruturantes e básicos de todas as disciplinas que são ministradas nos bancos escolares.

Por esse viés, Libâneo (2013) reitera que a nova ordem do capitalismo compõe um modelo diferente para explorar o trabalho, o qual está implícito nessas mudanças que observamos na nossa sociedade, nessas novas formas de organização social e em novas tecnologias. De acordo com esse autor “as relações entre capital e trabalho e trabalho e educação alteram-se profundamente, acirrando a contradição entre educar e explorar” (LIBÂNEO 2013, p. 115).

Ponderamos que todos nós que vivemos em sociedade possamos praticar a nossa cidadania, e a melhor forma de praticá-la é por meio da leitura de mundo, de tudo que está em nosso meio. Poder interpretar as mazelas sociais como pobreza, fome, analfabetismo, desemprego, ineficiência na mobilidade pública, caos na saúde; enfim, a leitura de todos esses abismos sociais se faz necessário e, para isso, alicerçamo-nos na Geografia, pois, como bem nos lembra Yves Lacoste (2001), “a Geografia serve em primeiro lugar para fazer a guerra”. Esse autor nos remete à leitura espacial, da importância em fazer essa análise do meio em que estamos inseridos, por meio de um olhar holístico que nos proporciona entender as dinâmicas sociais, como estão acontecendo as relações na sociedade e quais as condições políticas e econômicas que interferem nessas relações; conforme relata Callai, “o modo como se distribuem os fenômenos e a disposição espacial que assumem representam muitas questões, que por não serem visíveis têm que ser descortinadas, analisadas através daquilo que a organização espacial está mostrando”. (CALLAI, 2000, p. 94)

Nesse sentido, evidenciamos a relevância do ensino de Geografia e questionamos como o conhecimento geográfico está sendo difundido junto a essas alterações vivenciadas, principalmente nas duas últimas décadas capitaneadas pelas orientações neoliberais das políticas educacionais. Entre essas mudanças, cabe enfatizar

o desenvolvimento tecnológico, as alterações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, uma vez que refletem diretamente na construção do conhecimento geográfico e na formação docente.

Nesta perspectiva, remeto aos tempos de minha trajetória estudantil, fazendo uma analogia desde o ano de 1994 quando iniciei, aos sete anos, o primeiro ano do ensino fundamental na Escola Municipal Barra do Rio Preto, zona rural de Itacambira no Norte de Minas Gerais – NMG. Ocasões em que caminhávamos por aproximadamente uma hora e meia até chegar ao grupo escolar. Lá, tínhamos na mesma sala de aula quatro turmas, divididas por fileiras, com uma professora polivalente para atender a todos, que por sua vez ainda não havia frequentado nenhum curso superior e sua maior formação acadêmica se restringia à antiga oitava série. Na virada dos anos 1990 para 2000, houve a nucleação dos grupos escolares para uma única escola e cada série já dispunha de um Professor; no entanto, a formação destes continuava a mesma. Entre os tropeços de um ensino caótico, enfadonho e dificuldades peculiares do espaço rural, como questões econômicas, sociais, de infraestrutura, dentre outras, a busca por uma melhor Educação foi imprescindível e, em 2002, mudei-me para Montes Claros NMG. Nessa cidade continuei os estudos - em escolas públicas - na então sétima série, atual oitavo ano do ensino fundamental II; em 2007, ingressei no curso de Geografia, na Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes /NMG (2007 a 2011).

Nesses tempos, já fazia algumas observações a respeito da relação Professor, alunos e o que era ensinado. Quando tínhamos alguma disciplina que era ministrada por professores bacharéis que não possuíam práticas de formação, sentia mais dificuldade de estabelecer um diálogo, entender o conteúdo ou mesmo sanar uma dúvida. Nos períodos de estágios supervisionados – disciplina que entendo como primordial em qualquer curso de licenciatura, além da disciplina Prática de formação – sobretudo o estágio de regência que, naquela época, acontecia nos sétimos e oitavos períodos, como também o estágio de observação nos quintos e sextos períodos, também tive a oportunidade de perceber essa relação.

Imersa no contexto escolar, no primeiro contato com o professor, ele me passou o livro didático para que eu pudesse acompanhar sua aula. Ao folheá-lo, outras inquietações surgiram, dessa vez relacionadas ao conteúdo. Evidenciava-se que, na prática, havia certo distanciamento do que estava vendo na Universidade. Contudo, posteriormente, quando os papéis se invertem e passamos também a ministrar aulas,

começamos a entender que este distanciamento está relacionado a questões que fogem da autoria docente e que o currículo está atrelado às políticas públicas educacionais, não tendo na educação superior uma sequência da Educação básica. Quando cursei especialização em Metodologia e Didática, também na Unimontes (2013-2015), retomei as discussões da disciplina “Estrutura e funcionamento do ensino fundamental e médio”, a qual tive no oitavo período da graduação, fazendo-me compreender com mais nitidez a relação entre as políticas educacionais e estrutura dos currículos como também a organização e gestão destes nos bancos escolares.

Porém, a inquietação maior, na ocasião dos estágios supervisionados, especificamente no estágio de observação, momento em que a gente enquanto acadêmico observava: o professor (objeto) a ministrar sua aula, sua prática didática, sua metodologia, técnica de ensino, se usava ou não algum dispositivo didático, a autoria dentro da sala de aula. Semelhante modo, observávamos os alunos (sujeitos), atenção à explicação docente do conteúdo, disciplina, grau de dificuldade, interesse para com o tema, dentre outras situações do cotidiano de uma sala de aula em escola pública. Por meio dessas observações, pudemos observar de perto como se dava a relação do Professor e alunos em duas escolas (públicas) diferentes, observando que não havia relação de reciprocidade, de mediação entre objeto e sujeitos. Percebi que naquelas turmas, existiam certas barreiras para que acontecesse, com eficácia o processo ensino-aprendizagem.

Essas situações vividas na graduação, estágios e as que obtive no decorrer dos meus nove anos de docência, iniciados em setembro de 2011 nas escolas municipais e estaduais de Montes Claros/NMG, Sertãozinho/SP, Ribeirão Preto/SP e no últimos anos, no Instituto Federal de Educação do Mato Grosso do Sul – *Campus Aquidauana*, dentro de sala com turmas de todas as séries do ensino fundamental II, ensino médio, técnico e superior, aguçou-me ainda mais, a gana em compreender melhor como se dá ou como deve ser a relação entre aluno e professor e como essa reflete ou não no êxito da aprendizagem.

Como esquecer as inúmeras conversas a respeito dos alunos, nas salas dos professores que se estendem durante todo o intervalo? Como não refletir sobre aquele aluno que chega atrasado com o chinelo coberto por pó de terra? E aqueles alunos que no intervalo estão na fila da merenda pela terceira vez? Professora, eu faltei na última

aula por que meu pai foi preso? Enfim, inúmeras foram as situações vivenciadas no cotidiano das salas de aula e no contexto do espaço escolar.

O Professor é, acima de qualquer aula ministrada, humano. Como isolar todas essas vivências? Essa experiência de ministrar aulas em instituições e estados diferentes, sobretudo nas escolas públicas municipais e estaduais de Sertãozinho/SP, instigou-me a continuar estudando, buscando me aperfeiçoar como pessoa e profissional; somado a isso, como professora de Geografia, possibilitou-me ampliar meu conhecimento a respeito do ensino de Geografia e poder difundi-lo. Foi com essa visão que em 2018 ingressei no Programa de Pós Graduação em Geografia - mestrado acadêmico - na Universidade Estadual Paulista UNESP - Rio Claro/SP.

Os percursos para esta escrita foram ancorados em leituras de trabalhos e pesquisas de vários estudiosos que discorrem sobre a relação professor e aluno, educação geográfica, escolas públicas, educação, ensino de Geografia e formação do Professor. Depois de percorrer referências biográficas, bibliográficas e outras fontes, os percursos me conduziram à ideia de valorização do lugar, colocando em voga os objetos e sujeitos locais conduzindo-me ao tema: *O processo ensino-aprendizagem em algumas escolas da cidade de Sertãozinho/SP*. Nesse segmento, no desenrolar desta dissertação, a qual intitula-se "*Uma análise da interface formação docente e o processo de ensino e aprendizagem de Geografia nas escolas públicas do município de Sertãozinho/SP: um olhar para o segundo segmento do ensino fundamental*", busca-se analisar os fatos que perpetuam a relação entre professor e aluno, contexto escolar e autoria docente na sala de aula. Para tanto, a questão central visa a responder: *De que forma professores e alunos interagem com os conteúdos de Geografia dentro da sala de aula e como essa relação reflete no processo de ensino-aprendizagem?*

Cogita-se que o processo de ensino e de aprendizagem contribui na construção e na ressignificação do ensino de Geografia escolar em todos os ciclos da educação básica e, de modo enfático, no segundo segmento do Fundamental, e que a formação e a prática docente estão estritamente interligadas a este processo. Nesse sentido, discutir a temática do processo ensino-aprendizagem à luz de vários estudiosos que se debruçam sobre essa temática, correlacionando-o com o ensino de Geografia e formação dos professores se mostra relevante nesta pesquisa. Julgamos que o compartilhamento de aprendizados e proposições metodológicas podem ser utilizados por professores de

Geografia como auxílio pedagógico e contribuir para o aprimoramento de suas aulas com reflexões para desenvolverem suas próprias metodologias.

Diante dessa abordagem inicial, justifica-se a imprescindibilidade em entender o processo ensino-aprendizagem em escolas do município de Sertãozinho e de que forma o contexto escolar, a formação do professor e a prática docente influenciam no desenvolvimento do aprendizado do conhecimento geográfico dentro da sala de aula. Neste contexto, entendemos que a formação docente inicial, agregada com toda sua bagagem acadêmica, deve ser o alicerce principal para o planejamento das aulas a serem ministradas, a escolha das metodologias adequadas para cada ano escolar; como trabalhar determinado tema com ou sem o auxílio de recurso didático, elaboração de estratégias didáticas para trabalhar com a diversidade dos conteúdos geográficos sem se deparar com aulas enfadonhas e mnemônicas, remetendo a Geografia tradicional.

No intuito de desenrolar a problemática proposta, objetivou-se compreender a realidade dentro da sala de aula, vivenciada por alunos e por professores de Geografia Ensino Fundamental II, vinculados às redes municipal e estadual de ensino do município de Sertãozinho (SP). E como objetivos específicos tem-se: a) identificar o contexto escolar das unidades de ensino, b) relacionar a formação dos professores com o conteúdo que ministram; c) analisar a infraestrutura das escolas; d) verificar se há distinção do processo de ensino-aprendizagem entre as escolas da rede municipal e da rede estadual.

Para o desenvolvimento e organização desta pesquisa, optamos por estruturá-la em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta os procedimentos teórico-metodológicos, o histórico da cidade de Sertãozinho e as escolas foco do estudo. O segundo versa sobre processo ensino e aprendizagem e alguns elementos que cercam: o ensino de Geografia na Educação básica e a formação do Professor, temática que se reflete de forma totalitária no processo de ensino e aprendizagem, que tem sido pauta em diversas discussões no âmbito acadêmico, também tem sido enfatizada, nas secretarias municipais e estaduais de educação, por meio da formação continuada. E o último capítulo expõe a análise e discussões dos dados, no qual pudemos discutir nossas observações, a aplicação dos questionários, transcrição das entrevistas, estabelecer relações de causas e consequências entre as informações, bem como fazer inferências sobre as temáticas que foram explicitadas no decorrer da escrita.

2.0 PROCEDIMENTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

O estudo possui cunho qualitativo com respaldo na dialética de André (2012, p. 17). Entendendo que “a abordagem qualitativa se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa, defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”. Assim, o presente estudo está embasado no método tipo etnográfico e na pesquisa participativa, ancorado no que segue

Em que medida se pode dizer que um trabalho pode ser caracterizado como tipo etnográfico em educação? Em primeiro lugar quando ele faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas a etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos. A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. (ANDRÉ 2012, p.28)

Sobre a pesquisa participante, André (2012, p.37) explica que “o observador não pretende comprovar teorias nem fazer ‘grandes’ generalizações, o que busca, sim, é descrever a situação, compreendê-la, revelar os seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não ser generalizáveis.” O que a autora expõe pode ser observado na segunda parte da metodologia desta escrita, na qual é possível verificar que para a coleta dos dados pertinentes ao estudo houve um planejamento inicial da nossa parte, no sentido de darmos atenção ao contexto geral onde as práticas educacionais são desenvolvidas, levando em conta as dimensões sociais, culturais e institucionais que os sujeitos e objetos estão inseridos.

A metodologia de pesquisa deste trabalho incluiu as seguintes etapas: pesquisa bibliográfica, que

“[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos, etc. [...] e sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...]”

(LAKATOS e MARCONI 2001, p. 183).

As temáticas abordadas foram o ensino de Geografia, o processo de ensino e aprendizagem, Formação de professores, Formação de professores em geografia, prática escolar e sobre a Educação Pública, com o intuito de produzir conhecimento e reflexões

que auxiliassem na produção da escrita. Os principais temas e autores consultados estão explicitados na figura 01 a seguir:

Figura 1: Principais temas abordados e Autores Consultados para elaboração da escrita

Principais temas abordados	Principais autores consultados
Ensino de Geografia	Castrogiovanni (2003; 2007) Callai (1998; 2001; 2011); Kaerch (2008); Cavalcanti (2008; 2012, 2017)
Processo de ensino-aprendizagem	Freire (1996; 2011); Fernandes (1998); Callai (2011); Castella (2015); Pontuschka (1998; 2009)
Formação de professores e formação de professores de Geografia	Ambrosetti; Calil, (2016); Zuba(2020); Cavalcanti (2012;2017); Gatti, (2014); Leão, (2013); Santos, (2008); Silva, (2013); Antônio Nóvoa, (1999); Tardif, (2014)
Educação Pública e prática escolar	Libâneo (2013); André (2017); Castrogiovanni, (2011)

Fonte: Elaborado e organizado pela autora, 2020.

Ademais, nessa primeira etapa, buscamos fundamentar nossa escrita em documentos oficiais, pois, segundo Lakatos e Marconi (2001), a pesquisa documental é a coleta de dados em fontes primárias, como documentos escritos ou não, pertencentes a arquivos públicos; arquivos particulares de instituições, ou fontes estatísticas. Alguns desses foram: os Parâmetros Nacionais Curriculares – PCN, Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional– LDBEN, Base Nacional Comum Curricular – BNCC, Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal Nível Superior – CAPES. Os documentos mencionados foram indispensáveis para o entendimento da problemática abordada. Uma análise exploratória por meio de plataformas digitais e em revistas científicas por trabalhos acadêmicos, com descritores relacionados aos temas do estudo, também compuseram a feitura desse tópico.

A segunda etapa da pesquisa se deu por meio de visita às unidades escolares, sendo duas escolas pertencentes à secretaria de educação da rede municipal e outras duas pertencentes à secretaria estadual de educação na cidade de Sertãozinho, no qual foram aplicados questionários semiestruturados para os alunos do Ensino Fundamental

II, sendo 240 questionários na rede municipal e 249 na rede estadual. Realizou-se também entrevistas semiestruturadas e questionários para 17 professores(as) de Geografia da rede pública de ensino da cidade supracitada.

As entrevistas têm respaldo nos estudos de André (2012, p.28) uma vez que “as entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados”. E o questionário foi embasado no que destaca Marconi e Lakatos

O questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo (MARCONI e LAKATOS, 2003, p.201).

Concordando com as autoras, a aplicação dos questionários – presentes nos apêndices desta pesquisa – para os alunos do segundo segmento do ensino fundamental teve como intuito coletar informações pertinentes ao conteúdo de geografia dentro da sala de aula; a relação que os alunos tinham com a disciplina, quais conteúdos tinham mais afinidade, o material didático utilizado, relação aluno e professor, qual metodologia o professor trabalhava e que os alunos entendiam que os conteúdos geográficos eram melhor compreendido.

As entrevistas com os professores aconteceram nas primeiras visitas realizadas nas escolas. Com orientação das coordenadoras pedagógicas, os professores eram convidados a responder as perguntas no intervalo entre as aulas ou até mesmo no pátio. Durante as entrevistas tínhamos a oportunidade de dialogarmos melhor com os docentes a respeito das diversas temáticas que abrangem a prática docente, como por exemplo, comportamento dos alunos aos currículos do ciclo fundamental II. Nas escolas estaduais, sobretudo, o sistema apostilado adotado pelo estado de São Paulo estava sempre em voga nas conversas. Alguns professores relataram o pouco apreço pelo material, pois, segundo eles, o sistema apostilado suprime muito os conteúdos, e alegam sentirem-se presos ao material uma vez que as provas oferecidas pela rede estadual se baseiam no material disposto, como por exemplo a Avaliação de Aprendizagem em Processo, que é aplicado duas vezes ao ano.

Mediante as narrativas dos professores, por meio das entrevistas, bem como pelas observações nas salas de aula, foi elaborado o questionário para os professores, o qual foi enviado às coordenadoras pedagógicas das quatro escolas, sendo essas profissionais responsáveis por conduzi-los os professores a responderem.

Posteriormente, os questionários respondidos dos professores de três escolas foram encaminhados, via e-mail, e da outra escola foram recolhidos na própria instituição.

Para os professores, a aplicação dos questionários visava a compreender situações que poderiam refletir no processo de ensino-aprendizagem como: formação, tempo de atuação profissional como professor, em quantas escolas trabalhavam. Além disso, no entendimento deles, poderiam compreender quais seriam os principais gargalos para o ensino de Geografia na educação básica.

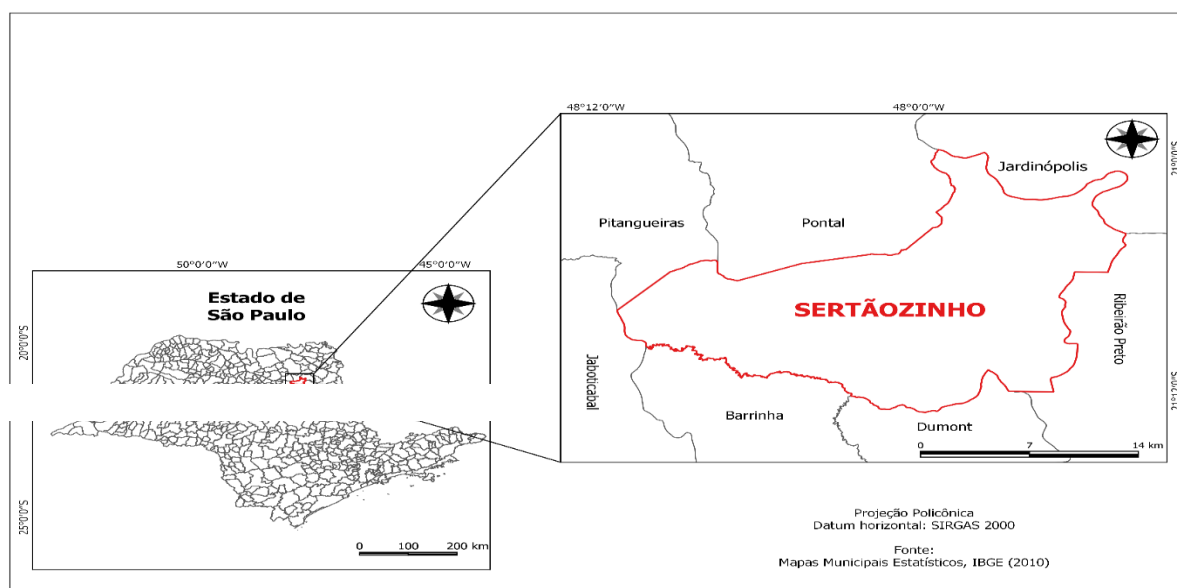
A aplicação dos questionários para os professores ocorreu após finalizarmos a aplicação para os alunos.

A última etapa culminou na transcrição e análises dos dados que estão expostos no terceiro capítulo dessa escrita.

2.1 Breve histórico do município de Sertãozinho/SP

A cidade de Sertãozinho foi fundada em 5 de dezembro de 1896. É um dos 34 municípios que compõe a Região Metropolitana de Ribeirão Preto (R.M.R.P.), e está a uma distância de 21 km da metrópole regional, Ribeirão Preto, e de 333,6 km da capital do estado, São Paulo, região Nordeste do estado de São Paulo, tendo seus municípios limítrofes Pitangueiras, Pontal, Jardinópolis, Ribeirão Preto, Dumont, Barrinha e Jaboticabal, conforme exposto no mapa, representado na figura 02.

Figura 2: Mapa da localização da cidade de Sertãozinho/SP.



Fonte: FORNAZIEIRO, M.P.A. 2019.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2018), a cidade é a terceira maior do nordeste de São Paulo (atrás apenas de Ribeirão Preto e Franca), possuindo uma população estimada em 124.453 habitantes e, de acordo com o mesmo Instituto, o 61^a município mais populoso do estado de São Paulo e a 242^a maior cidade do país. O município é formado pela sede e pelo distrito de Cruz das Posses. Sua economia é baseada no comércio, prestação de serviços, indústrias diversas e agricultura, tendo um campo industrial muito forte (IBGE, 2018). Sertãozinho é considerada a capital mundial do setor sucroalcooleiro e oferece, anualmente, a tradicional e inovadora feira Fenasucro e Agrocana, que movimentou, em 2018, mais de R\$ 4 bilhões, atraindo um público (nacional e internacional) de 40 mil visitantes (Fenasucro e Agrocana, 2018).

Ademais, o município possui um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,761, o que situa esse município na faixa de desenvolvimento alto (0,700- 0,799), de acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD/2010), que analisa esse índice mundialmente. Dentro dos parâmetros do PNUD, o IDH de Sertãozinho está no mesmo nível do Brasil, 0,759 representando que, apesar do desenvolvimento relativamente alto, ainda apresenta vários desafios.

No que diz respeito ao setor educacional da rede pública, o município comporta nove instituições na rede estadual e quinze instituições na rede municipal de ensino. Todas essas instituições oferecem o segundo segmento do ensino Fundamental, somando, assim, um total de 24 instituições. Nesse contexto, optamos por escolher quatro unidades escolares, sendo duas pertencentes à rede municipal e duas à rede estadual de ensino.

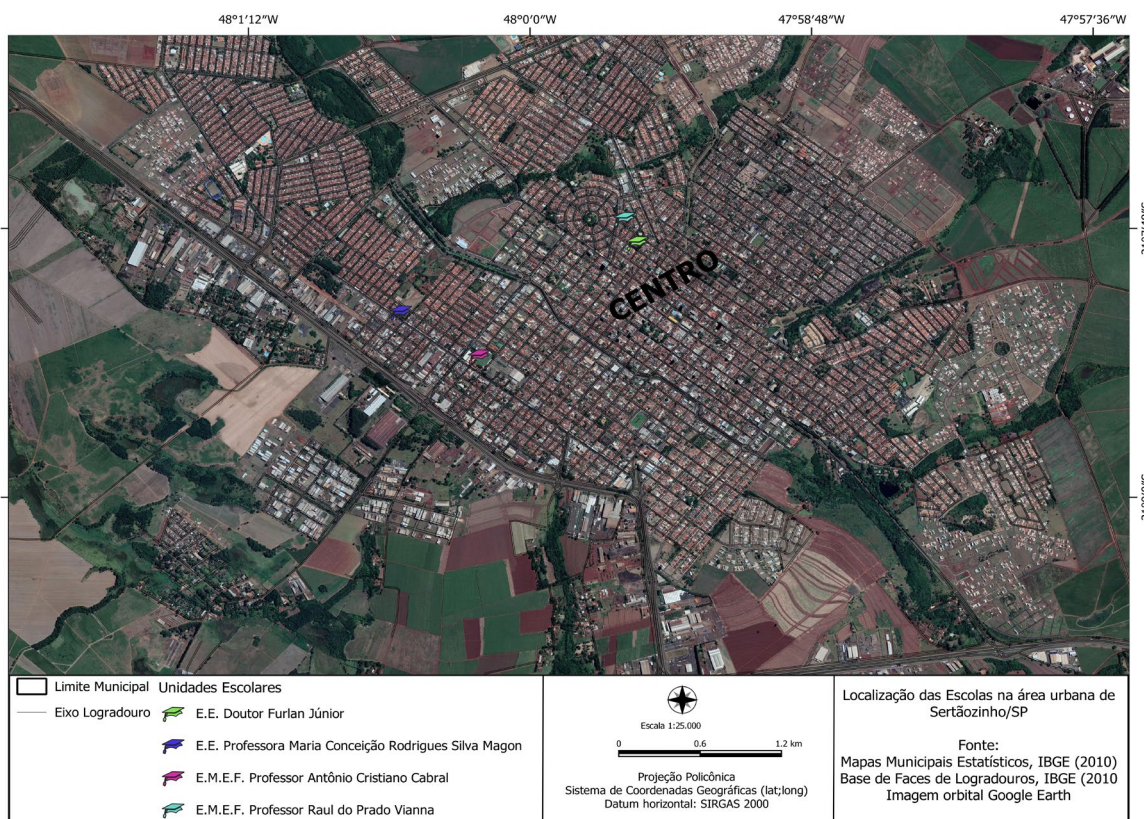
2.2 Caracterização das escolas objeto de estudo

A Diretoria Regional de Ensino do município de Sertãozinho/SP, na educação pública, comporta nove instituições na rede estadual, e quinze instituições na rede municipal de ensino, todas essas, oferecem o segundo segmento do ensino Fundamental, sendo o total de 24 instituições.

A fim de manter o anonimato em relação às informações e às análises obtidas por meio da colaboração de grupos que pertencem às escolas, seus nomes foram

suprimidos e considerados nomes fictícios na seguinte ordem: E, 1 – escola número 01, da mesma forma com as demais, E.2, E.3, E.4. No mapa, a seguir, da figura 3 a identificação das escolas que foram campo dessa pesquisa.

Figura 3: Localização das escolas analisadas



Fonte: FORNAZIEIRO, M.P.A. 2019.

De acordo com o regimento escolar da E.1 dessa instituição municipal, que é localizada na região oeste, vista como uma região mais seleta da cidade, possui 450 alunos matriculados no 6º ao 9º anos, entre os dois turnos diurnos, sendo o público mais específico filhos de comerciantes ou servidores públicos da região central da cidade, ou da própria Avenida Nossa Senhora Aparecida, onde a escola está localizada. Sobre seu funcionamento, a escola funciona em dois turnos – matutino e vespertino. Outra escola municipal, campo de estudo, foi caracterizada como E.2, localiza-se na região noroeste da cidade, possui um total de 612 alunos matriculados intercalados nos turnos diurnos, atendendo a um público do bairro e bairros adjacentes, mais periféricos.

As informações expostas foram coletadas no atual regimento escolar da escola. A escola estadual dominada como da E. 3 está localizada na região noroeste da cidade,

possui um total de 1.119 matriculados, dentre esses, 413 alunos são matriculados no segundo segmento do ensino Fundamental; e a escola estadual E.4, localizada na região oeste da cidade possui registro de 835 alunos matriculados no ano de 2018 (ano em que foi feito a pesquisa). O segundo segmento do ensino fundamental é oferecido no período diurno.

Segundo os regimentos das referidas instituições, todas possuem equipamentos de multimídia como TV e projetor multimídia; as escolas também possuem impressora, copiadora, aparelho de som, câmera filmadora e laboratório de informática.

Depois de definido, entender o campo de trabalho é o primeiro passo para iniciar qualquer investigação; esse momento é fundamental para traçar metas, organizar os instrumentos, pensar nos fundamentos teóricos, definir descritores e *a posteriori* efetivar as propostas da investigação.

3.0 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Consideramos o recorde temporal a partir do final dos anos 1980 para discorrer sobre a formação do professor na Educação básica no Brasil. No final dessa década, a qualidade dos professores era avaliada, relacionando com a escolaridade, com a formação prévia e os certificados obtidos ao longo de sua trajetória. Até então a política educacional não era vista como prioridade. Muitas lutas no cenário educacional aconteceram, mas foram graças à Constituição de 1988 que se inicia um estado de bem-estar social no País, fortalece a democracia e grandes transformações começam a ocorrer no cenário educacional.

A Educação se torna, enfim, um direito dos cidadãos brasileiros, prevista no artigo 205 da nossa Constituição, evidenciando dentre outros objetivos que a educação é responsável pelo pleno desenvolvimento do indivíduo e o preparo deste para o exercício da cidadania, que por sua vez pode ser um caminho para a formação de um cidadão crítico. Ancorada nesse artigo, em 1996 entra em vigor a Lei 9394, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - doravante LDBEN, que rege todos os níveis de educação do nosso país. É essa lei e suas mais diversas inclusões que determinará todas as mudanças no cenário educacional do nosso País.

Fazendo uma analogia do meio educacional brasileiro desde 1988 até os dias de hoje, é inegável que os ganhos são expressivos; esses podem ser observados por meio das políticas públicas de acesso à Universidade, criação dos Institutos Federais de Educação, programas de formação continuada para docentes, incentivo à docência dentre outras. Todavia, ainda existem muitas barreiras a serem ultrapassadas, como, por exemplo, os modelos de formação docente vigentes. Mas, antes de buscar entender quais são essas barreiras, é preciso sabermos qual é a base para formação docente. É a LDBEN, nos seus artigos 61 ao 67, que determina como deve acontecer a formação de professores no Brasil. Em seu artigo 62, a LDBEN afirma que um dos fundamentos para educação de forma efetiva está ancorado na sólida formação básica, propiciando conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009). Como podemos observar, esse artigo da lei já foi alterado, da mesma forma aconteceu com os outros.

Depois das modificações na redação da lei 9394/96 - LDBEN (Incluídas pela Lei nº 12.056, de 2009), esse mesmo artigo 62 traz em seu § 3º que “a formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente

fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância”. Permitindo, portanto, que os futuros professores se preparem para suas atribuições por meio da tecnologia que tiver à sua disposição, ao seu alcance. Não se pode negar a infinidade de pontos positivos do avanço tecnológico para a educação nos diversos campos, como também não podemos apagar a relevância do espaço sala de aula, as relações sociais, o contato físico.

É nessa mesma lei, incluído pela lei nº 13.415, de 2017, vide Lei nº 13.415, de 2017 que se tem a orientação de como será a estrutura dos cursos de formação docente: “§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular”. Ou seja, a instituição não tem autonomia para a elaboração da grade curricular, sendo submissa o que está taxado na BNCC.

Pensando nas distintas e extensas regiões brasileiras, nas nossas diversidades culturais, étnicas, políticas, religiosas e econômicas, é difícil compreender um currículo que abranja e atenda todas as demandas nos quatro cantos do país.

Além da formação inicial nos moldes citados acima, o estado disponibiliza a formação continuada para o professor, conforme evidenciado no parágrafo único do Art. 62- incluído pela lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013 também modificado

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. (BRASIL 2013)

A respeito da formação continuada, convém ressaltar que a redação do decreto nº 8.752/16, em seu artigo 16, escolhe a Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes como fomentadora de vários programas para formação de professor: “Art. 16. A Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes fomentará a pesquisa aplicada nas licenciaturas e nos programas de pós-graduação, destinada à investigação dos processos de ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento da didática específica” (BRASIL, 2016).

É válido mencionar que o exposto pelo parágrafo único do art. 62, na prática, não acontece em sua totalidade. Existem diversos fatores que são desfavoráveis ao que está posto pela lei, na qual aparece como pontos positivos, sendo algo benéfico ao professor. No decorrer das menções abaixo, aparecerão falas que exemplificam esses fatores desfavoráveis citados acima. O fato de as leis enaltecerem a formação inicial e

continuada, propondo novos modelos de formação de professor, não significa melhoras para a atuação do professor. Nesse ponto, Gatti concorda ao expor que

Apesar dos belos discursos, a formação inicial, as possibilidades de carreira para os docentes da educação básica, o apoio pedagógico que mereceriam em seu trabalho, bem como o suporte às licenciaturas inovadoras, ou mais densas, não têm sido objeto de programas consistentes e bem direcionados. Há iniciativas localizadas, às quais, em geral não dá continuidade. (GATTI, 2016 p. 42)

Corroborando a fala da autora, são necessários programas consistentes e contínuos para alcançar o objetivo da formação sólida e a *posteriori*, o aperfeiçoamento de docentes, os quais são peças fundamentais para a Educação efetiva. É de extrema relevância que os professores estejam bem preparados, atualizados, em constante aprendizado, antenados com tudo em sua volta, haja vista que sua prática educativa necessita acompanhar todas transformações que vão ocorrendo no tempo e no espaço, pensando que sua formação está totalmente relacionada com o ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, mencionamos sobre os saberes docentes que são apresentados por Tardif (2012) em um contexto em que se fala a respeito de outras profissões que têm como base o trabalho interativo (engenharias, direito, psicologia, medicina, entre outras) e de como e/ou em que essa formalização de saberes se difere dos conhecimentos acadêmicos produzidos pelos pesquisadores, e de que modo a união desses dois elementos, saberes profissionais e conhecimentos acadêmicos embasariam para a profissionalização do ensino, assim como para a formação de professores.

Nessa análise, os saberes profissionais são definidos por Tardif (2012, p. 256) como “saberes trabalhados, saberes laborados, incorporados no processo de trabalho docente, que só tem sentido em relação às situações de trabalho e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores”, ou seja, os saberes profissionais dos professores são saberes que vem sendo construídos e mobilizados para e na ação pedagógica, não sendo possível que os mais diversos conhecimentos, habilidades, competências e os valores apreendidos pelos professores durante a sua vivência pessoal e sua trajetória acadêmica sejam, simplesmente, transferidos para a prática pedagógica dos professores, pois é necessário que eles sejam interiorizados e ressignificados para que possam ser mobilizados.

No entanto, Tardif (2012, p. 257) reitera que “não se deve confundir os saberes profissionais com os conhecimentos transmitidos no âmbito da formação profissional” e que:

A prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho; ela é, na pior das hipóteses, um muro contra o qual vêm se jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercício da função docente. (TARDIF, 2012, p. 257)

Dessa forma, Tardif (2012) afirma que o trabalho docente é, antes de qualquer coisa, uma atividade que se faz e não um objeto que se olha, e é somente realizando-os que os saberes são construídos e mobilizados. Dessa maneira, as principais características da natureza desses saberes, de acordo com esse autor, são:

a) Saberes profissionais temporais, pois são construídos ao longo do tempo. Conforme Tardif (2012), esses saberes são temporais em pelo menos três sentidos:

– O primeiro sentido se dá durante o período de socialização primária, momento em que os professores interiorizam suas primeiras concepções a respeito do que vem a ser professor, do que vem a ser o espaço escolar e do que vem a ser ensinar.

– O segundo sentido se dá quando o professor adentra a prática profissional, porque leva alguns anos para que o professor estabeleça sua rotina de trabalho. Assim, os professores iniciantes, agem com base na tentativa e erro, fazendo com que construam um saber da experiência que irá auxiliá-los a sedimentar algumas dessas situações cotidianas e concepções de ensino.

– O terceiro sentido diz respeito ao tempo que se leva para construir a carreira profissional docente, visto que a carreira também consiste em um processo de socialização, um processo de identificação e incorporação das práticas e rotinas inerente ao grupo de trabalho. Portanto, “em termos profissionais e de carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula” (TARDIF, 2012, p. 262);

b) Saberes profissionais plurais e heterogêneos, pois, durante a prática profissional, os professores se baseiam em saberes provenientes de suas histórias de vida, de suas vivências escolares anteriores, dos conhecimentos específicos ensinados na formação

profissional, dos conhecimentos curriculares advindos dos programas escolares e dos currículos, além dos saberes derivados de suas práticas profissionais.

Para além dos elementos elencados, os saberes não constituem uma base de conhecimento unificado, podendo os profissionais se embasarem em mais de uma teoria ou técnica de aprendizagem quando necessário.

Os saberes profissionais dos professores têm uma certa unidade, não se trata de uma unidade teórica, mas pragmática: como as diferentes ferramentas de um artesão, eles fazem parte da mesma caixa de ferramentas, porque o artesão pode precisar delas no exercício de sua atividade [...] ocorre o mesmo com os saberes profissionais dos professores: eles estão a serviço da ação e é na ação que assumem o seu significado e sua utilidade. (TARDIF, 2012, p. 264)

c) Saberes profissionais personalizados e situados, esses constituem os professores, ao mesmo tempo em que os professores os constituem. Nas palavras de Tardif (2012, p. 265), os saberes profissionais são: fortemente personalizados, ou seja, que se trata raramente de saberes formalizados, de saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho. Os saberes profissionais podem ser considerados, também, situados, visto que são constituídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular (TARDIF, 2012, p. 266);

d) Saberes profissionais humanos, porque o objeto do trabalho são os seres humanos e, por conseguinte, os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano. Os professores, ao lidarem com um aluno, ou com um grupo de alunos, estão, antes de tudo, lidando com seres humanos, portanto, precisam criar mecanismos para atingir um aluno sem se esquivar dos outros alunos.

A explanação de Tardif (2012) sustenta as ações realizadas pelos professores no exercício da profissão, contribuindo na fundamentação de uma teoria do conhecimento pautada na epistemologia da prática profissional.

Contudo, não podemos falar de formação de professores, saberes docentes, sem elucidar os gargalos vivenciados por esses profissionais como: desvalorização salarial, ausência de autonomia e autoria docente, melhorias na formação inicial e na formação continuada, rotatividade em escolas, carga horária excessiva, salas de aula com número excedente de alunos entre outras situações.

Caminhando no sentido oposto ao da realidade, Esteves (1991, p.98), dentre outros vários estudiosos, relata que é preciso agir de forma concomitante em várias direções, quando o assunto é o sistema educacional como: formação inicial, formação continuada, material de apoio, relação “responsabilidades-horário e trabalho-salário”. Destarte, tem-se a oportunidade de ter de fato melhoria na qualidade do ensino, tendo em vista que, quando o professor tem melhores condições de trabalho, o aperfeiçoamento na relação do processo ensino-aprendizagem se torna consequência dessas condições.

Todavia, devemos ressaltar que no Brasil as políticas educacionais das escolas públicas de educação básica (estaduais e municipais) não proporcionam ao professor condições favoráveis para o adequado desenvolvimento de suas atribuições. Por exemplo, os professores não são remunerados para permanecerem o tempo integral na escola, não permitindo com que esses possam se dedicar exclusivamente a apenas uma unidade de ensino. É sabido que o fato de ser exclusivo possibilita ao docente maior capacidade de investir no desenvolvimento dos alunos, podendo planejar suas aulas e atividades com mais esmero e qualidade. Cabe mencionar também que a dedicação a uma única unidade de ensino permite uma ação mais efetiva de formação continuada, que repercute com mais exatidão na vida escolar e em seus problemas específicos.

É nítido que não é apenas a dedicação exclusiva, as condições de trabalho também precisam ser repensadas, as questões estruturais do ambiente escolar, insumos escolares relevantes, por exemplo, um bom relacionamento escolar, ambiente seguro; enfim, é preciso ter atrativos para que esse professor queira permanecer na escola. Esse ambiente (escolar) no qual ele passará a maior parte de seu tempo precisa ser algo prazeroso. Todavia, o fator preocupante é que, além de não existir essa exclusividade, o problema central está na alta rotatividade de docente nas unidades escolares e o abandono docente. Do ponto de vista da formação, tal inconstância significa, primeiramente, que parte do investimento na formação inicial é perdida no meio do caminho e, em segundo lugar, que se torna mais complicado fazer a formação continuada com a instabilidade institucional gerada por tais evidências.

De acordo com Girotto (2018), um número significativo de professores no Brasil e em específico, no estado de São Paulo, tem contrato temporário por longo tempo, fazendo com que esses profissionais fiquem “pulando” de escola em escola, sem que criem identidade, sentimento de pertença com as escolas. Dessa forma, os

professores não se sentem motivados, inclusive para a formação continuada, acabando por gerar uma precarização do trabalho.

Percebe-se que o êxito da formação continuada, portanto, não está vinculado apenas à aquisição de novos conhecimentos. Ela é útil e estimulante aos professores quando consegue trazer informações que possam enaltecer a sua atuação numa escola em que todos estão satisfeitos, onde a luta para melhorar os resultados, com todas provas e índices que é preciso cumprir, fica mais leve, procurando escolher elementos estratégicos que podem potencializar a melhoria dos demais.

Em contrapartida, os professores precisam lidar com as cobranças postas pelas políticas educacionais. Além da formação continuada, como citada acima, há uma infinidade de pesquisas (recentes) que se (pre)ocupam em entender quais competências e habilidades os professores devem ter e como as colocam em prática na formação inicial e continuada, para que de fato os alunos tenham êxito na aprendizagem.

[...] muito se tem discutido sobre a necessidade de o professor frequentar cursos de formação continuada, como forma de assegurar o desenvolvimento de competências que o habilitem a inserir, criativa e criticamente, os novos recursos na prática pedagógica, a atualizar os conhecimentos iniciais e a avaliar, no contexto atual, as mudanças necessárias para inovar essas práticas, atendendo às reais necessidades e interesses da nova geração (MOLIN e RAABE, 2012, p. 250).

Buscando elucidar o exposto por Molin e Raabe, na esteira sobre formação de professores, tendo em vista o que já foi explanado, busca-se conhecer mais de perto como a literatura retrata os cursos de formação de professores no que tange às temáticas autonomia e autoria docente, currículo e prática docente. Vários autores como Ambrosetti; Calil, (2016); Cavalcanti (2012); Cavalcanti (2018); Gatti, (2014); Leão, (2013); Santos, (2008); Silva, (2013); Nóvoa, (1999); Tardif, (2012; 2014), dentre outros, comungam da ideia de que existe um distanciamento entre o que se aprende nos cursos de licenciatura e o que é vivenciado nas escolas da educação básica, algo que tem sido pauta de muitas conversas nos grupos de estudos acadêmicos, principalmente quando a discussão se dá no tocante à formação docente, o que pode ser evidenciado na fala expressa abaixo

A atuação da universidade na formação dos professores para a educação básica tem sido objeto de críticas e questionamentos, visto que os cursos de licenciatura não vêm formando professores com os conhecimentos necessários para enfrentar as demandas e

responsabilidades colocadas atualmente ao trabalho docente (AMBROSETTI, CALIL, 2016, p. 215).

As falas das autoras evidenciam a necessidade de reestruturação no currículo dos cursos de formação e nas metodologias de ensino, priorizando os saberes docentes, as estratégias nas práticas de ensino, deixando explícito a necessidade de aperfeiçoamentos contínuos, para os acadêmicos, (futuros professores) quando inseridos dentro da sala de aula, ao depararem com qualquer situação-problema possa ser capaz de solucionar.

Corroborando as ideias de Ambrosetti e Calil (2016) Silva relata que “as formações universitárias de professores têm apresentado trajetos formativos que pouco se vinculam com a escola, deixando as práticas desprestigiadas na constituição do profissional” (SILVA, 2013, p. 304-305), explicitando que os professores ao adentrarem na educação básica se sentem amedrontados pela disparidade do currículo, tendo dificuldade para relacioná-lo com a estrutura acadêmica que trazem consigo, dando início em um dos grandes gargalos na educação básica que, conforme explicita Leão (2013), a escola básica não pode ser vista como um recipiente vazio que deve ser preenchido com os conhecimentos gerados no Ensino Superior.

Sendo participante das mesmas convicções, Marques enfatiza

Já insistimos na necessidade de que, nos cursos da universidade, não se questione e debata um imaginário de suposições, mas os desafios concretos e concretamente situados da prática profissional, exigentes de que mantenha a instituição formadora vínculos orgânicos e permanentes com a escola e os sistemas de ensino que qualificam profissionais (MARQUES, 2003, p. 209-210).

Tanto a assertiva de Leão quanto a de Marques respondem a um dos objetivos propostos para esta pesquisa, quando nos deixa evidente que a matriz curricular de um curso de licenciatura deve considerar a realidade da Escola Básica na definição dos tempos e dos espaços que compõem as unidades curriculares que se comunicam com a ciência de referência. Nessa mesma perspectiva, Zuba nos lembra que “de fato, aproximar a universidade da realidade da escola básica, ou seja, aproximar-se dos profissionais dela egressos é exigência do bom desempenho dos cursos que os preparam. (ZUBA, 2020, p.15).

No entanto, para esse bom desempenho, o professor formador não consegue andar sozinho, ele precisa estar amparado, precisa seguir a legislação, suas práticas acadêmicas (que são as formadoras) estão totalmente alicerçadas no currículo posto pelo projeto político pedagógico do curso e é por esse motivo que tanto se discute sobre os modelos de formação docente implementados nas Universidades brasileiras

[...] a análise das ementas das disciplinas ligadas à educação e a suas práticas mostram-se genéricas, com repetições e superposições entre si, não havendo abordagem de práticas educativas para a educação básica. Vários fatores contribuem para isso: diretrizes curriculares para cada especialidade em separado e com caráter muito geral, culturas cristalizadas pela história das licenciaturas como mero complemento dos bacharelados, perspectivas científicas fragmentárias sobre conhecimento e desconsideração da área educacional como campo de conhecimento aí destacadas a didática e as metodologias de ensino. (GATTI, 2016, p.41-42)

As falas dos autores dialogam ao retratarem a estrutura do currículo dos cursos de formação, são caracterizadas em sua maioria por serem discricionários e descritivas, não permitindo aos acadêmicos abordagens pedagógicas, exemplos práticos de sala de aula, foco em conteúdos similares com aos trabalhados na educação básica.

Os professores formadores, por sua vez, seguindo a legislação, não têm autonomia para se dedicarem em ensinar a seus acadêmicos como ser um profissional preparado para atuar, gerando falta de entusiasmo pelo curso, o acadêmico não nutre sentimento de pertença por aquela área que escolheu para ser sua futura profissão, o que resulta em futuros profissionais com frustrações quanto a sua própria formação. São apenas alguns pontos, dentre tantas outras insatisfações que são encontradas nos cursos de Formação docente. Diante dessas questões concernentes à legislação, formação inicial e Professor formador, Gatti comenta que

As ações decorrentes, políticas e estruturas institucionais e curriculares, acabam por se fazer no bojo de uma tradição acadêmica instalada e reificada, ou de interesses locais, dentro dos quais os profissionais do ensino superior são absorvidos. Decorre disso uma formação descentrada, fragmentada, sem um ethos condutor. Formar professor para a educação básica não está no horizonte da maioria dos docentes que atuam nesses cursos no ensino superior (GATTI, 2014, p. 12).

À luz da fala de Gatti, é possível visualizar a dissociação dos currículos de formação docente, não tem um segmento lógico, não tem aplicabilidade. Se está se formando para ser professor, não justifica aprender uma teoria que não está relacionada a essa profissão.

Diante ao exposto, é possível identificar que ainda há lacunas a serem preenchidas no que diz respeito ao conhecimento que os professores constroem a partir dos conteúdos escolares. Esse pensamento vai ao encontro da expressão de Nóvoa (1999) e Tardif (2014), quando relatam a necessidade de traçar outros rumos em relação à formação para o magistério, levando em consideração os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. Os autores evidenciam a gana de encontrar, nos cursos de formação docente, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades em relação ao ensino e aos saberes apresentados pelos docentes em suas práticas rotineiras.

Essas práticas implicam no raciocínio correto do docente, relacionado com movimentos dialéticos entre o fazer e o pensar sobre o fazer; segundo retrata Freire (2005 p. 38), “o saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada” indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito”.

Apesar disso, é notório que não se trata de algo tão simples, envolve todo um histórico político-curricular por trás da realidade atual dos cursos de formação, conforme expressa Tardif

Até agora a formação para o magistério esteve dominada pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero.
(TARDIF, 2014, p. 23)

Apresentadas as discussões de Tardif, corroboramos suas observações, ressaltando a importância da conectividade entre os conteúdos aprendidos no curso de formação com a realidade da prática docente. Contudo, Nóvoa, traz uma fala de entusiasmo em relação à formação de professores afirmando que

É impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores. Não de mais um “programa de formação” a se juntar a tantos outros que todos os dias são lançados. E sim da necessidade de outra concepção, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores ao longo dos diferentes ciclos da sua vida”. É necessário construir lógicas de formação que valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado (NÓVOA, 1999, p. 10).

As proposições de Nóvoa (1999) avigoram a importância de se ter a formação adequada àqueles que estão e estarão dentro da sala de aula e que possam continuarem tendo essa formação no desenvolver de sua trajetória enquanto docente, de modo a não sentirem desprovidos dos conhecimentos que aprimoram constantemente. Somado a isso, Nóvoa (1999, p.10) expõe que: “nos últimos anos, tem-se insistido, ora na formação inicial, ora na formação continuada. Mas, tanto num caso como no outro, há tendências claras para a “escolarização” e para a “academização” dos programas de formação de professores”.

Um outro ponto a ser abordado nessa temática sobre a estrutura de formação de professor, e sobre o trabalho que esse desempenha em sala de aula, está relacionado com as instituições privadas que oferecem curso de formação, pensando no modo de produção capitalista, essas instituições não atentam nos currículos desses cursos, não têm por objetivo qualidade no ensino. Pontuschka et al. (2009) ressaltam que

Enquanto a educação básica, no cenário nacional, é oferecida principalmente pelo setor público, a formação docente é realizada majoritariamente pelo setor privado de ensino superior. Grande parte dos professores que ministram aula no ensino básico é formada em cursos de licenciatura nas instituições privadas. É fato reconhecido a baixa qualidade desses cursos, tendo em vista que, na maioria dessas instituições, a organização curricular seguiu, durante anos, o modelo de pequenas licenciaturas (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 90).

Nesse sentido, as reflexões realizadas pelos autores, geram certa preocupação, sobretudo se pensarmos que disciplinas como prática de formação e estágio supervisionado podem não estar sendo bem difundidas pelos professores formadores e a prática educativa dos futuros professores podem ficar comprometidas. Os diversos autores que nos auxiliaram na discussão sobre essa temática nos levam a entender que a atividade do professor formador envolve a relação entre dois sujeitos, na qual um possui maior experiência em relação ao outro, que por sua vez objetiva

aprimorar sua prática didática, ampliar sua bagagem de conhecimento. Nesse sentido, vale abrir um espaço para argumentação a respeito do processo de educação, no entendimento de que deve haver uma harmonização entre os envolvidos. Gatti entende que a

Educação é um processo social amplo, que se concretiza nas famílias, nas comunidades e também nas escolas. Porém histórica e socialmente a instituição gestada ao longo dos séculos para cumprir a função específica de oferecer às crianças e aos jovens os conhecimentos estruturados e acumulados no tempo, conhecimentos constituintes da vida e civilização humanas, foi a escola. (GATTI, 2016 p. 37)

Para além de outras questões, Gatti nos lembra que a educação pode auxiliar no processo de diminuição das disparidades sociais, na formação de valores do cidadão, difundir conhecimento, entre tantos outros pontos relevantes que são consequência da excelência na educação. É com essa percepção que, os professores formadores, independente da instituição que atuar, devem sempre planejar suas aulas pensando como essa irá perpetuar na prática educativa do seu aluno que será um futuro professor, devem ser observadores e principalmente atentos ao seu modo de formar ou reformar esse docente. Já o docente enquanto sujeito dessas ações também deve ser proativo, pois todos os dias ocorre algo de novo nos ambientes escolares. Na contramão dessa observação, Castellar menciona que

A prática educativa remete, frequentemente, ao processo ensino/aprendizagem, que se reporta, sobretudo, à ação didática. A esse respeito, questionamos: Será que os professores dominam a prática e o conhecimento especializado com relação à educação e ao ensino? Em termos gerais, a resposta é não (CASTELLAR, 2015, p. 51).

A resposta da autora acima nos gera certa inquietação. O domínio da prática e do conhecimento especializado pode ser fruto de lacunas não preenchidas nos cursos de formação inicial do professor, nas condições de trabalho ou nas questões político-sistêmicas da educação. Todavia, interpretando a fala da autora por outra ótica, quando ela expõe sobre o conhecimento especializado, cabe mencionar o professor enquanto pesquisador, pois sabemos que não há ensino sem pesquisa e não há pesquisa sem ensino; portanto, cabe ao professor formador direcionar formar professores dispostos e

preparados para as escolas públicas reais da educação básica, tanto em termos vocacionais, como também em relação as metodologias de ensino.

Nóvoa (2001) nos relata que o professor assumindo o papel também de pesquisador terá condições de depreender a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise, constituindo-se em um movimento contra-hegemônico frente ao processo de desprofissionalização do professor e de instrumentalização da sua prática. Nesse viés, Ludke evidencia que

problematizarem, analisarem, criticarem e compreenderem suas práticas, produzindo significado e conhecimento que direcionam para o processo de transformação das práticas escolares. Todavia, reflexão não é sinônimo de pesquisa e o professor que reflete sobre a sua prática pode produzir conhecimento sem, necessariamente, ser um pesquisador. Quando ele avança, indo ainda além da reflexão, do ato de debruçar-se outra vez para entender o fenômeno, encurta a distância que o separa do trabalho de pesquisar, que apresenta, entretanto, outras exigências, entre as quais a análise à luz da teoria. (LÜDKE, 2005, p. 8)

A autora exemplifica a interface do professor reflexivo e do professor pesquisador e explica que é possível apontar aproximações e distanciamentos entre a prática reflexiva e a pesquisa, conforme podemos evidenciar a seguir

1. Conceber a prática reflexiva como uma etapa fundamental da pesquisa; 2. Entender a pesquisa como um estágio avançado ou desdobramento natural (desejável) da prática reflexiva; 3. Compreender que a prática reflexiva pode ou deve envolver pesquisa, ainda que as duas não sejam a mesma coisa, nem a pesquisa seja um desdobramento natural de qualquer prática reflexiva. (LUDKE et al. (2001, p. 39-42)

Conforme expõe os autores acima, a valorização da prática profissional deve ser vista como construção de conhecimento por meio da reflexão de conteúdos já postos nos documentos oficiais, problematizando-os, mais também com suas próprias pesquisas do mesmo conteúdo com o intuito de obter melhores informações acerca do que está sendo abordado em determinada temática.

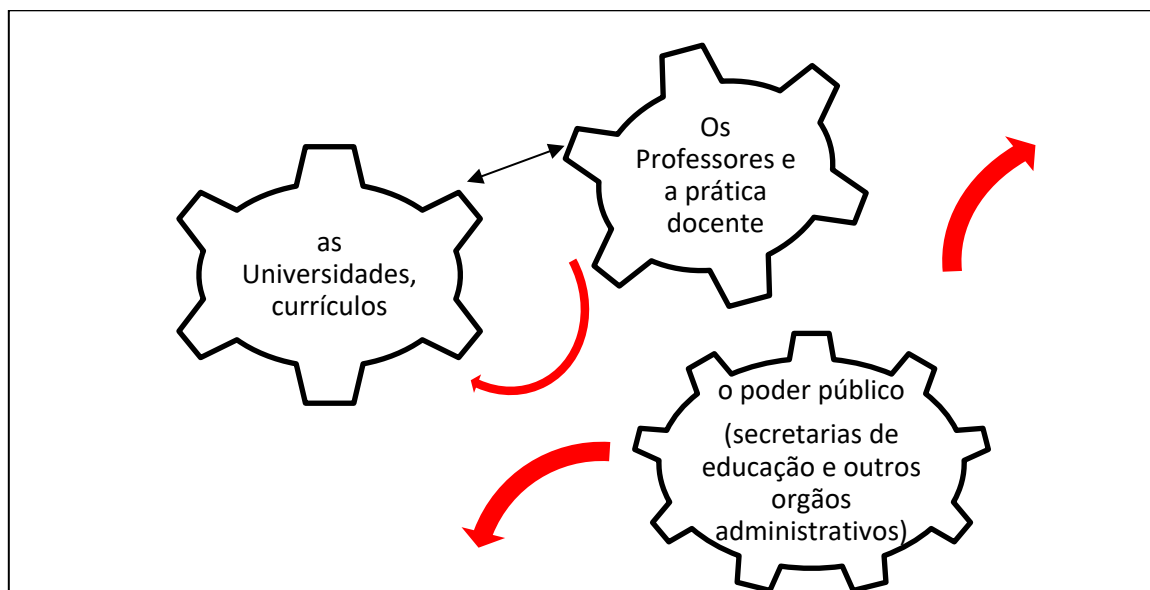
Sobre profissionalização, é pertinente dizer que a construção da profissionalização depende fortemente do que se chama no nosso País de formação continuada. Das muitas escritas que se tem sobre formação de professores no Brasil, pode ser notado que tais formações são realizadas em moldes tradicionais, por meio de

palestras, seminários, cursos de curta duração, não representando algo significativo, de impacto, que vai de fato modificar a maneira que o docente vem expondo, compartilhando o conhecimento que possui.

Para além dessas questões, observa-se que a maioria dessas formações representa uma oferta fragmentada que não traz evidências sobre a capacidade de modificar a formação inicial dos professores no Brasil por meio de novas práticas docentes. Além disso, tais formações podem contribuir para moldar o discurso entre professores, mas não o redefine, o que deixa nítido que para a mudança das práticas educativas são necessárias outras estratégias e demanda um tempo para consolidar-se. Mesmo quando os professores se convencem de que devem mudar sua prática, frequentemente têm dúvidas e sentem dificuldade em aplicar os princípios propostos nos contextos educacionais da realidade no qual estão inseridos.

Por meio dos apontamentos explicitados pelos autores e autoras no decorrer desta escrita, entendemos que a formação docente no Brasil pode ser entendida de modo análogo ao funcionamento de uma engrenagem, se todas as peças não estiverem em total harmonia, ela não irá funcionar, mesmo que continue recebendo comandos. As peças precisam se encaixar, ter sintonia para entrar em atividade. Buscamos elaborar um esquema para elucidar essa fala; tentamos ilustrar, conforme a figura 4, que o estado - obedecendo à organização civil que trabalha insensatamente para sucatear a educação e no intuito de implementar cada vez mais suas políticas neoliberais - propõe modelos de formação racionalista, pautado em conjunto de saberes para reprodução, e seus subordinados - universidades e professores - recebem esses modelos recheados de teoria, mas não tem nexos com a realidade dos nossos alunos. A Universidade, dotada de sua própria autonomia, ainda estabelece elos com as escolas da educação básica, estreitando barreiras, movendo obstáculos; todavia, todo o sistema educacional deve estar em perfeita conexão, sendo o estado peça central de toda a engrenagem.

Figura 4: Esquema de engrenagem representando a desconexão da formação docente



Fonte: Elaboração e organização pela autora, 2020.

Muitas foram as problemáticas elencadas até aqui, mas outra prerrogativa que tem gerado preocupações nos diálogos de formação docente nos últimos 3 anos é em relação aos aspectos que emergem da nova Base Nacional Comum Curricular - BNCC, documento elaborado pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC e que foi homologada em 20 de dezembro de 2017.

Não é o objetivo desta pesquisa nos aprofundarmos nessa questão, entretanto precisamos atentar para essa façanha que servirá para a orientação de conhecimentos, conceitos e abordagens no tocante ao que ensinar a milhões de crianças e jovens em todo território nacional. O que trazemos para pauta está no rol da diluição dos conteúdos, os antigos eixos que com a nova nomenclatura vem como unidades temáticas, possuem objetivos muito amplos que podem prejudicar a construção do conhecimento dos educandos.

No ensino da Geografia, por exemplo, há conteúdos que praticamente desaparecem dentro das sete competências que foram listadas no Ensino Fundamental II. Quando se pensa em documento para política de currículo, é impossível dissociá-la da formação docente, ou seja, refletir como o que está sendo produzido (na base) poderá auxiliar a um professor, planejar suas aulas. Algumas indagações na nova base que coloca em tensionamento o processo de ensino-aprendizagem neste ciclo: Com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN já haviam tantas divergências, e com a nova

base que se apresenta muito mais ampla? Se o professor que por ventura encontrar alguma dificuldade ou mesmo defasagem em um conteúdo que não estiver explícito, ele vai ministrá-lo? Algumas inquietações ainda carentes de respostas.

Para além dessas questões, a BNCC deixa em voga uma situação muito preocupante, sobretudo analisando o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, que é o notório saber. “Os profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica também podem atuar na educação básica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação” (Art. 61, V). Isso nos remete a epistemologia da prática, saber experiencial, reproduzidor onde não precisa pensar, só reproduzir. O notório saber é uma situação que tem gerando muitas preocupações pois, embora o profissional apresente habilidade para ministrar determinada disciplina, ele não terá a bagagem acadêmica que é adquirida com a formação inicial.

Nesse sentido, há de se pensar na especialização dos professores de uma determinada disciplina, pegamos como exemplo, um acadêmico do curso de Geografia, ele se gradua como licenciatura plena em Geografia e busca além da graduação se aperfeiçoar nos conhecimentos geográficos, continuamente.

O embasamento teórico-metodológico de um profissional que não se graduou em Geografia - que não tem o devido domínio dos conteúdos, ou que possui conhecimentos por meios midiáticos ou outras fontes, difere, de forma significativa do profissional que tem sua formação inicial naquela disciplina específica, ocupou-se de se aperfeiçoar e obter conhecimento sobre as diversas temáticas da disciplina, o que nos lembra a epistemologia da práxis, ao observar a importância que se tem trabalhar com a junção da teoria e a prática para se ter resultados positivos

A epistemologia da práxis busca estabelecer a relação entre a práxis e o conhecimento e, nessa questão, a perspectiva materialista-histórica tem muito a contribuir para o campo pedagógico, principalmente no que tange à formação de professores, visto que sua fundamentação é rica em elementos críticos ao que se pensa da relação teoria e prática. (SILVA CURADO, 2017, p.125)

A fala de Silva Curado corrobora o exemplificado acima, ressaltando a importância de se ter instrumentos para a resposta, e a necessidade de ter bases teóricas-metodológicas para construção de conhecimento. Entendemos como relevante a busca constante na literatura e ou em outros meios para construir novos conhecimentos, pois esses culminam no aprimoramento da prática docente, obtenção de novas metodologias,

aperfeiçoamento da prática didática, o que auxilia em uma melhor aprendizagem para o aluno. Todavia, para êxito dessa sequência mencionada, é importante retomarmos às legislações que regem a formação do professor, uma vez que observamos nas legislações vigentes muitos elementos que podem ser analisados como verdadeiros empecilhos para a formação docente, tanto inicial como continuada, ao verificarmos um currículo descritivo, fragmentando, dessa forma, a ideia de teoria e prática.

Nessa perspectiva, buscamos elencar as últimas legislações para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica que julgamos apresentar maior relevância no dia a dia do Professor, partindo da premissa de que nos últimos anos houve muitas reformulações nos documentos oficiais basilares para a formação docente.

Iniciamos pela Resolução CNE/CP 02/2002, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Essa resolução versa sobre as competências e habilidades docente.

A redação do Art. 3º da resolução mencionada no parágrafo anterior, é a parte mais paradoxal com a realidade docente, aborda sobre a formação de professores que atuam ou atuarão nas diferentes etapas e modalidades da Educação básica. O artigo relata sobre os princípios norteadores que prepara para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso; II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera; b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais; c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências; d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias. (BRASIL, 2002, p. 65).

Determinar a competência e a habilidade do professor baseado no currículo elaborado por um grupo de pesquisadores que muitas vezes nem conhecem o contexto escolar, que nunca entraram em uma sala de aula, é algo muito complexo, tendo em

vista as disparidades sociais que existem em nossas escolas. Outra situação que entendemos como ponto de dificuldade é falar de coerência entre a formação do professor e a realidade do aluno, uma vez que os currículos dos cursos de formação inicial, conforme já mencionamos, não se relacionam com o currículo da Educação básica – não há ligação lógica, são descritivos, ou seja, apenas expõe, descreve, sem se relacionar com as questões locais e ou regionais.

No inciso III do artigo 3º, existe um destaque positivo, o qual faz menção um dos pontos basilares para a atuação do professor deve ser a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento”, (CNE/2002 art.3º), porém, é preciso lembrar que o professor da educação básica não dispõe de tempo hábil nem remuneração adequada para se dedicar a essa nobre tarefa de pesquisar.

Ademais, o professor da educação básica precisa assumir seus cargos em escolas diferentes, pois a remuneração oferecida por hora/aula e a carga horária trabalhada não supre suas necessidades básicas, haja vista que a lei 1178 de julho de 2008 que rege sobre piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica ainda não está colocada em prática em todas as unidades federativas do País.

Em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação- PNE pelo Congresso Nacional e a sanção Presidencial, sem vetos, resultou na Lei nº 13.005/2014, inaugurando mais uma fase para as políticas educacionais brasileiras. Além das diretrizes já mencionas, para o decênio 2014/2024, tem-se o PNE, documento que apresenta 20 metas e várias estratégias que englobam a educação básica e a educação superior, em suas etapas e modalidades, a discussão sobre qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação.

Pautado no PNE, o parecer CNE/CP 02/2015 é aprovado pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação - CP/CNE, em 9 de junho de 2015, e homologado pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC em 24 de junho de 2015, cujo objetivo era garantir maior organicidade para a formação inicial e continuada dos profissionais para o magistério da educação básica. Surgem assim, as novas Diretrizes Curricular Nacional- DCN. Dos vários aportes, do parecer que relata ser fundamentais para a melhoria da formação inicial e continuada apresentamos abaixo o artigo 5º:

A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão. (BRASIL, CP/CNE/2015)

No nosso julgamento, todos os documentos conversam entre si, como bem exemplifica o artigo 5º da DCN, cujo conteúdo versa sobre a organicidade das POLÍTICAS, as novas DCN realmente seriam basilares para repensar e avançar nos modelos de formação inicial da educação básica e da educação superior, incluindo a pós-graduação e, nesse contexto, para as políticas direcionadas à valorização dos profissionais da educação. Porém, avaliando que esses documentos estão alinhados à BNCC 2017 e que um de seus principais objetivos é a fragmentação dos currículos por meio das grandes áreas, não entendemos como algo significativo, pelo contrário, no nosso entendimento, estamos retornando à época do tecnicismo, para não ir mais além. Essa maior organicidade que tanto relatam aconteceria com projetos formativos que funcionassem e que fossem articulados entre todas as instituições.

Os documentos que dispõem sobre a formação docente no Brasil são muitos; em 9 de maio de 2016, aprovaram o decreto nº 8.752, o qual dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica que tem como finalidade fixar seus princípios e objetivos como também de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação – PNE de 2014-2024, que também dispõe, sobre o regime de colaboração, da valorização dos profissionais da Educação escolar, reforçando que o professor deve seguir os direcionamentos da BNCC, não vamos adentrar a essas questões, pois a redação abarca basicamente as mesmas questões expostas acima.

Em meio a tantos decretos, lei e reformulações, em 2017 foi lançado o Programa de Residência Pedagógica (PRP) com o objetivo de incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, para reforçar ainda mais os diálogos, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente.

A Residência Pedagógica foi lançada como programa de governo, por meio de Edital, para orientar a política de formação inicial e continuada de professores da educação básica, submetendo (mais uma vez) as licenciaturas à Base Nacional Comum

Curricular , que, conforme aponta Silva Curado (2018), a proposta indica uma reformulação do atual modelo de estágio supervisionado dos cursos de Licenciatura, das diversas Instituições de Educação Superior (IES), os quais serão submetidos aos critérios de Edital, cujos elementos apontam para [...] a criação da Base Nacional de Formação Docente.

A justificativa da necessidade de formação pela qualidade da escola, no atendimento à juventude, na natureza da relação teoria e prática, e pelo processo de valorização docente, não se evidencia nos programas propostos pela política de formação de professores. Pois, nestes programas, não foram estabelecidos padrões consistentes de preparação docente ou uma proposta de subsistema nacional de formação de professores que comporia um conjunto de ações articuladas para pensar a formação inicial e continuada de professores, baseada em um conjunto de princípios comuns. (SILVA CURADO, 2018, p.308)

Compartilhando do exposto pela autora, parece-nos mais uma política governamental para sucatear os cursos de formação inicial, tirando a autonomia das Universidades, descumprindo a constituição federal, que em seu artigo 211 assegura a autonomia dos entes federativos. Permite-nos entender que o governo federal pode gestar todos os quatro pontos do Brasil em todas as esferas.

Por fim, tem-se a Resolução CNE 02/2019 que, mais uma vez, 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, reafirmando quais são as competências do professor. Conforme expõe o artigo 4º “as competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional.” (CNE/CP 2/2019).

Entendemos ser dimensões muito amplas e, ao mesmo tempo, extremamente taxativas como podemos observar no primeiro parágrafo do art. 4º: “§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes: I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes. Todos os demais parágrafos que explicam as três dimensões

aparecem com a ideia de desvalorização da concepção teórica, afirmando que o professor não tem comprometimento com suas atribuições, desvalorizando o professor e colocando que a aprendizagem é exclusivamente de sua responsabilidade:

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações: I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas: I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar. (CNE/CP 2/2019.)

A citação das dimensões acima é apenas uma das discrepâncias. Toda a redação da resolução não considera as diversas realidades que se têm no Brasil, sobretudo as desigualdades sociais, não leva em consideração os diversos contextos de trabalho em que os professores atuam e os alunos com os quais lidam.

O fato de considerarem que a BNCC deve ser seguida à risca nos faz depreender que há um projeto de formação de cidadãos alienados, sem autonomia, sem opinião própria em relação as mudanças sociais e políticas em sua volta. É nesse sentido que reiteramos nossa preocupação na fragmentação da disciplina de Geografia no Ensino Fundamental II, com a proposta da nova BNCC, conforme segue no quadro representado pela figura 05.

Figura 5: Diretrizes para as Ciências Humanas no Ensino Fundamental de acordo com a BNCC, 2016

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a Geografia e a História trabalham com as noções de temporalidade, espacialidade, diversidade, na perspectiva dos direitos humanos, da interculturalidade e da valorização das diferenças. O ensino nos anos finais da etapa tem o compromisso de dar continuidade à compreensão dessas noções, aprofundando os questionamentos sobre os modos de organizar a sociedade, sobre

peessoas, culturas e grupos humanos, relações de produção e de poder, a transformação de si mesmos/as e do mundo. Partindo de lugares conhecidos e experiências do seu tempo, o conhecimento de outros lugares e de outros tempos históricos promove pontos de vista e parâmetros para ressignificar seu próprio mundo e para análises mais aprofundadas sobre as relações sociais. As escalas regional e mundial da vida social e as participações potencializadas pela tecnologia digital trazem novos desafios de compreensão e de atuação nos mundos econômico, cultural, ambiental e político. Além disso, demandam a reflexão sobre questões como segurança, privacidade, público e privado, participação ética, interrelações entre sociedade e natureza, conflitos territoriais, contradições políticas, econômicas e ambientais, em diferentes tempos e espaços e consideram a diversidade cultural e territorial no Brasil.

Fonte: Brasil (2016, p. 450)

As Ciências Humanas foram planejadas como um aglomerado de componentes curriculares que eram conhecidos nos PCN como disciplinas. A redação por completa direcionou o que todas as disciplinas que fazem parte da área deveriam adotar, em termos de conteúdo, a valorização do trabalho e tecnologias, por exemplo. Dá ênfase no papel da interdisciplinaridade e transversalidade (BRASIL, 2016). A própria legislação se contrapõe, na formulação dos PCN no caso da Geografia em específico - abordavam que necessitava de uma renovação, pois os conteúdos geográficos estavam sendo deixados de lado, era preciso trazê-los em voga

abandono de conteúdos fundamentais da Geografia, tais como as categorias de nação, território, lugar, paisagem e região, são comuns modismos que buscam sensibilizar os alunos para temáticas mais atuais, sem a preocupação real de promover uma compreensão dos múltiplos fatores que delas são causas ou decorrências, o que provoca um envelhecimento rápido dos conteúdos. Um exemplo é a adaptação forçada das questões ambientais em currículos e livros didáticos que ainda preservam o discurso da Geografia Tradicional e não têm como objetivo a compreensão processual e crítica dessas questões, vindo a se transformar na aprendizagem de slogans; (BRASIL; 1998, p 24)

E agora? Inferimos que com a BNCC todos esses conteúdos perderam a importância, e que o objetivo proposto pelo governo por meio da nova legislação, seja de fato o que mencionam em 1998, transformar a aprendizagem em Slogans.

Mesmo em meio a esses embaraços na legislação que rege a formação docente no Brasil, buscamos discutir o objetivo geral dessa dissertação a qual visa analisar a relação do professor e o processo ensino-aprendizagem no ensino fundamental II, para tanto, seguem algumas reflexões sobre a formação de professores em Geografia.

3.1 Formação de Professores de Geografia

Os diálogos acerca da formação de Professores de Geografia têm tido importantes destaques recentemente, principalmente pelo entendimento de que os jovens vivem em um meio marcado pelo mediatismo, conhecimentos prontos, como se não precisassem investigar nenhum assunto. Tudo o que é colocado é aceito, considerando entre outras questões, a cultura de conectividade que se instaurou em nossa sociedade.

O conhecimento tem sido “produzido” por redes de comunicação entre os mais diversificados veículos de informação que existem, a disposição dos jovens sem nenhuma filtragem ou direcionamento. Neste contexto, entendemos que o debate de formação docente tem avançado a passos largos, entretanto é preciso avançar ainda mais

A pesquisa e o debate acerca do ensino e da formação do professor de Geografia têm significativa produção no Brasil. A partir dos resultados dessas pesquisas e de nossas atividades como formadores de professores de Geografia inferimos que, apesar do avanço significativo da investigação sobre os saberes docentes, da construção desse saber e como se devem estruturar os projetos pedagógicos de formação inicial, alguns problemas continuam existindo na licenciatura (ZUBA, 2020, p. 96)

Concordamos com a autora, a legislação que rege os cursos de formação inicial carece de muitas mudanças. São muitas legislações a serem seguidas e pouca estrutura para colocá-las em prática. Esses saberes aos quais a autora se refere são adquiridos por diversas fontes, iniciando pela formação inicial, por meio da universidade, passando por toda bagagem acadêmica que um acadêmico pode adquirir até chegar à prática da sala de aula, seu dia a dia.

Antes de abordarmos com mais afinco os problemas mencionados por Zuba (2020), convém mencionar que a formação de professores de Geografia é estruturada no currículo das instituições de ensino superior do nosso país nos moldes da LDBNE 9394/96, obedecendo a todos seus critérios e sendo subordinada aos decretos, normativas e resoluções que se pautam nessa lei:

A formação do professor de Geografia na atualidade é decorrente de diversos fatores: das políticas de formação docente, do compromisso científico e social das instituições formadoras, das orientações teóricas e metodológicas necessárias para a formação desse profissional e do papel do professor na construção do conhecimento profissional da área (SOUZA, 2011, p.121).

Somando as assertivas de Souza (2011) sobre compromisso social e científico, atentamos para o que expressa Campos, (2010) ressalta que no Brasil, se pode observar, nas últimas décadas, um movimento dentro das instituições de ensino superior, mais preocupado com o que é chamado de transposição didática dos conceitos e temas que consolidaram a Geografia no País, que se resume na relação entre saberes acadêmicos e saber escolar.

Pautamos na obra “Para ensinar e aprender geografia”, de Pontuschka; Paganelli e Cacete (2007), para exemplificar tais argumentos, os quais já ressaltamos anteriormente. Os autores usam esse termo para explicar a transposição do aprendizado desenvolvido na acadêmica para dentro da sala de aula na Educação básica, resultando em saber mediar o conhecimento científico de uma forma que os alunos da educação básica possam compreender.

Para Pontuschka et al. (2009 p. 239), a capacidade de transpor os conteúdos está intimamente relacionada à pesquisa como atividade docente: “um dos grandes desafios dos cursos de formação de Professores de Geografia diz respeito à necessidade prática de articulação desse componente curricular com os conteúdos pedagógicos e educacionais”. Ou seja, os recursos da transposição didática, circunda as metodologias do ensinar a ensinar.

Nesse contexto, colocamos em ênfase a necessidade de o Professor da Educação básica precisar de tempo e disponibilidade para pesquisas, pois, para a transposição dos conteúdos conforme, propõe os autores acima, a pesquisa se fará necessária. Todavia, para termos Professores pesquisadores, a pesquisa deve ser compreendida e exercitada na formação inicial do Professor:

Fica, assim, evidente que o papel da pesquisa na formação docente vai muito além da questão do professor pesquisador/reflexivo, que ora é vista como panaceia, ora como impossibilidade. Requer, por um lado, que se considere a existência de várias modalidades de articulação entre ensino e pesquisa na formação docente e, por outro lado, que se reconheça a necessidade de condições mínimas para que

o professor possa aliar a investigação a seu trabalho docente cotidiano (ANDRÉ, 2001, p. 08).

Observando as proposições de André (2001) sobre o exercício professoral, automaticamente já estamos sendo pesquisadores, pois, ao preparar nossas aulas, não podemos ficar “presos” apenas ao material didático disponibilizado pela escola, que se resume no livro didático ou apostilas

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

Concordamos com o autor, embora reconheçamos as restrições que nos perseguem tendo em vista a obrigatoriedade de seguir as legislações, como as prescritas nos Parâmetros Nacionais Comuns – PCN, e na Base Nacional Comum Curricular – BNCC e não podemos esquecer que somos subordinados às Diretrizes Curriculares Nacionais para formação docente. Ademais, para ter disponibilidade de tempo à pesquisa, seria necessário que o Professor se empoderasse da autoria docente no ambiente escolar, aliado com autonomia, sobretudo em relação ao material didático pois, essas proveem condições de pensar a prática, de questionar a realidade de seus alunos, de tomar decisões para ministrar sua aula em acordo com o ambiente local onde estão locados, de organizar atividades rotineiras, como bem nos lembra Cavalcanti

Para o professor de Geografia, é importante, sobretudo, compreender as práticas espaciais dos jovens escolares, pois elas são produtoras de geografia. É também de grande valia conhecer suas próprias experiências geográficas, seus conhecimentos empíricos nessa área, suas demandas, para problematizá-los, propiciando assim motivações para o estudo e para o avanço dos seus próprios saberes. (CAVALCANTI, 2008, p. 25)

Considerada a assertiva de Cavalcanti (2008), vale ressaltar o quão relevante é entender como o Professor de Geografia lida com seu trabalho no dia a dia. Que dificuldades o cercam, como esse Professor consegue driblar tantas situações impostas, principalmente na conjuntura política; questões ligadas a currículos descritivos em que o professor não pode contribuir na elaboração ou escolha desse material, não tem autonomia, liberdade para trabalhar com temáticas ligadas à realidade

local ou regional de seus alunos, dentro da sala de aula. O Professor não consegue ter autonomia com a classe em função de questões infraestruturais, como por exemplo, grande número de alunos por sala, salas sem refrigeração, falta de material, falta de carteiras e uma série de outras situações ligadas ao dia a dia do Professor que influencia diretamente no seu bem estar enquanto pessoa e profissional.

os formadores dos futuros professores devem conhecer a realidade e as necessidades da escola de Educação Básica, na busca de melhores alternativas para a melhoria da qualidade do processo educacional. É certo que a associação entre teoria e prática pode ser efetivada mediante uma estrutura curricular que oportunize esse tipo de ação, como uma das situações que a proporcione. (ZUBA, 2020 p. 72)

Concordamos com a autora, pois o fato de o Professor formador saber da realidade que os professores vivenciam na educação básica é importante para preparar seu aluno para as possíveis dificuldades que poderão enfrentar, de forma que o futuro professor não se sinta surpreendido em nenhuma situação. Todavia, a solução de algumas questões foge do alcance do professor formador. Nesse sentido, retomamos as discussões levantadas por Cavalcanti (2017) a qual em sua palestra da mesa redonda intitulada “o trabalho do professor de Geografia e tensões entre demandas da formação docente e do cotidiano escolar”, durante o XIII Encontro Nacional de Prática de ensino em Geografia (2017), defende projetos de formação para a conquista da autonomia intelectual e da capacidade de articular contribuições teóricas da área com as atividades profissionais cotidianas.

Acreditando na aspiração exposta por Cavalcante (2017), recordamo-nos que o ato de ensinar Geografia é, além de tantos conteúdos, pensar nossa realidade, é entender a dinamicidade do espaço e que esse, por sua vez, sofre constantemente transformações advindas das ações humanas, esse homem que será sempre um agente transformador. Nesse sentido, Callai reitera que

Num momento em que a escola é questionada pela sociedade e que os conteúdos curriculares são postos à prova para justificarem a sua pertinência, a pesquisa sobre a Geografia escolar tem aprofundado as reflexões em busca de alternativas que tornem o seu ensino mais condizente com as demandas atuais. E, da mesma forma, investiga os processos de aprendizagem tanto aqueles que são específicos da escola básica, como aqueles que se destinam à formação profissional. Mais concretamente tem interessado muito a formação docente, pois é

importante descobrir como o professor aprende para ensinar. (CALLAI, 2010, p 15.)

Callai (2010) realça a ideia de que a disciplina Geografia precisa ser cada vez mais emancipadora, permitir a liberdade por meio do conhecimento, de autonomia social, quando fala do interesse maior na formação docente, passa-nos a ideia de ter um saber especializado, modificador, inovador. Porém, para tanto, são necessários investimentos, políticas públicas eficientes.

Um dos elementos para esse saber especializado, desde a formação docente inicial pode ser encontrado na disciplina do estágio supervisionado. Essa disciplina desempenha papel primordial para a formação docente, pois é por meio dela que o acadêmico definirá seu futuro como docente, uma vez que, inserido no contexto escolar, terá a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos desenvolvidos na graduação. O aprender a ser professor, na perspectiva da relação teoria e prática, é preconizado nos Pareceres CNE/CP 9, 21, 27 e 28/2001.

Considerando a legislação educacional desconexa com a realidade, modelos de formação docente que parecem beneficiar a uma outra classe trabalhadora que não contemple os professores, em função de políticas educacionais baseadas em pragmatismos, parece necessário desenhar uma carreira mais atrativa para a profissão docente, ativar positivamente os modelos de formação, entendendo que se continuar da forma que se vê nos dias atuais, em um espaço não muito longínquo, os cursos de licenciatura poderão sofrer um esvaziamento. Se os cursos não são atrativos, é preferível buscar cursos mais renomados que se formam para profissões mais valorizadas.

Zuba (2020, p. 65) pautada em Vargas (2010) diz que: “podemos inferir que no Brasil, essa situação refere-se à formação de professores em geral e, em particular, os de Geografia.” Expondo a fala de Vargas

essa face externa do desprestígio de carreiras como as Licenciaturas tem uma contrapartida no interior das instituições de ensino superior, onde esses cursos são igualmente desprestigiados. Comparando-se as instalações físicas, o número de docentes por aluno, os turnos em que os cursos são oferecidos, os recursos para pesquisa – verificam-se distâncias hierárquicas entre as várias escolas dentro de uma universidade, por exemplo (VARGAS, 2010, s. p.).

Os dois autores expõem a realidade da profissão docente, pois, por estarem na linha de frente (por meio de suas pesquisas), compreendem o cotidiano de um professor, as dificuldades, os desafios e obstáculos dessa árdua profissão.

Apesar de ser uma temática carente de muitos diálogos, continuamos em nossa profissão na certeza de que não podemos parar. “Ninguém começa a ser Professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde. Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanente na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 58). A fala de Freire nos encoraja a acreditar que dias melhores virão para a educação e para os professores brasileiros que lutam arduamente por essa profissão tão valorosa para nossa sociedade.

Diante dessas abordagens e por meio das diversas leituras sobre a formação docente que se fizemos ao decorrer do texto, fica nítido que o processo formativo dos professores muito tem a contribuir com o processo de ensino-aprendizagem. Depende muito da capacidade - do curso, da estrutura acadêmica, currículo - de fazer com que os alunos da formação de professores no Brasil que inicialmente pretendiam seguir a carreira e que, entrando nela, o desejo de permanecer e atuar de forma motivada ao longo da vida profissional permaneça.

Discorremos, ainda que de maneira sucinta, sobre a formação docente, a legislação e a formação docente em Geografia por entender que o professor e o processo ensino-aprendizagem estão para além do momento sala de aula. Além da construção de conhecimentos, é uma relação que se ocupa em participar da construção social e cidadã de indivíduos.

3.2 O Processo de Ensino-aprendizagem no Ensino de Geografia

É perceptível que há um desajuste entre o modelo de escolarização predominante e nossos alunos que já estão adaptamos com uma sociedade fortemente midiaticizada, fascinada pelo efêmero e pela visibilidade. Dado o contexto, ressaltamos a relevância do espaço escolar e da sala de aula como ambiente de convivência social, de vivências contínuas, de trocas de experiências e lugar de construção do conhecimento. Segundo evidencia Becker (1993, p.25), “o conhecimento surge da convivência de cada pessoa. Ela vai aprendendo por tudo que você vai vivenciando, por intermédio das pessoas de sua convivência, pelos meios de comunicação, de livros, daquilo que vê, percebe e capta”.

Cientes da importância da construção do conhecimento, enfatizamos no ensino de geografia para de forma mais específica expor sobre a construção do conhecimento geográfico, entendendo que esse se dá por meio de um processo que vai sendo construído por diversos modos, conforme mencionado por Becker (1993). Logo, o conhecimento geográfico se difere da disciplina de Geografia, sendo esta uma ciência que faz parte do sistema de disciplinas que compõem a organização escolar, contém elementos que contribuem para o entendimento do espaço no qual se vive os indivíduos. Suas ferramentas e conceitos, nos permitem observar, analisar, interpretar e relacionar os acontecimentos e a forma que assume o espaço que nos cercam, para além desses conceitos

A Geografia carrega um papel formativo que deve “ajudar as pessoas a entenderem o mundo em que vivem. Essa é a meta, ao mesmo tempo simples e ambiciosa, profunda e específica: ajudar as pessoas a se localizarem. Mais do que a simples localização geodésica, poder-se-ia dizer que a meta básica da Geografia é oferecer às pessoas conhecimentos que lhes permitam entender os lugares onde estão inseridas. (MORAES, 2013, p. 2).

Ancorado no raciocínio que Moraes (2013), demonstra a importância do papel da Geografia que vai muito além da sala de aula, ressaltamos o ensino dessa ciência na educação básica, que tanto tem a contribuir para a formação cidadã dos nossos alunos.

Dentro da educação básica, fizemos o recorte do ensino fundamental II para responder ao objetivo do trabalho: analisar como se dá o processo ensino-aprendizagem de Geografia nesse segmento, entendendo que neste segmento a Geografia é apresentada ao educando com maior profundidade. Nesta etapa, o aluno desenvolve melhor as habilidades cognitivas que vem sendo construídas no decorrer dos anos iniciais, adquire mais maturidade em indagar sobre o meio no qual está inserido.

Assim como toda a educação básica, esse segmento do ensino fundamental é pautado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que foram lançados em 1998, resultado de uma série de reformas na educação brasileira colocadas em práticas desde o início da década de 1990.

Os PCN, portanto, não constituem um projeto isolado, mas fazem parte de políticas públicas educacionais iniciadas com a LDB /96 e estabelecidos de acordo com as determinações de políticas mais amplas ditadas pelo conjunto de países centrais para os países chamados emergentes, como o Brasil, sob o respaldo e a cooperação

do Estado, e que afetam profundamente o trabalho pedagógico das escolas brasileiras (PONTUSCHKA, 1999 p. 14)

Tais políticas públicas citadas pela autora, podem ser compreendidas como políticas que visam minimizar a importância das ciências, sem dar a devida importância a sua essência, fragmenta o conteúdo e não valoriza as questões locais, elaborando um currículo apenas descritivo

Mexe-se no currículo, mas não são pensadas ações que ofereçam aos professores distribuídos por todo o território brasileiro momentos de reflexão no sentido de valorizar a interdisciplinaridade e os trabalhos coletivos em uma sociedade e em uma organização escolar em que prevalece o individual, para não dizer o individualismo, em que as disciplinas estão extremamente compartimentadas, não considerando as fronteiras indelévels existentes entre elas. Ideias boas são destruídas pela forma autoritária de sua implementação, sem que a escola seja considerada como um locus de produção de conhecimento e de educação permanente (PONTUSCHKA, 1999, p. 17).

Apresentadas as discussões de Pontuschka (1999), corroboramos suas observações sobretudo no caso da Geografia, uma disciplina que revela aos alunos o espaço por meio de sua constituição física, territorial, cultural e histórica e também por suas paisagens, que mostram as práticas sociais ou que ocorrem nesse ambiente. Porém, como é uma política governamental de natureza um tanto inflexível, as escolas constroem seus Projetos Políticos Pedagógicos – PPP e são, por conseguinte obrigadas a segui-los. Nos PCN, o ensino fundamental II é nomeado como 3º e 4º ciclos.

Diante do exposto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) evidenciam que o ensino da Geografia para esses ciclos, deve prezar por conduzir os estudantes a expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicar e saber utilizar diferentes fontes de informações e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos, questionar a realidade, formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento crítico, entre outras habilidades (AZEVEDO; 2016; BRASIL, 1998; MENEZES, 2017).

Como os PCN são basilares para a educação básica, e nesse sentido, realizamos apontamentos a partir de algumas reflexões neles contidas para expor a fase do segundo segmento do ensino fundamental, de acordo com esses parâmetros é nessa fase que o aluno começa a ser instigado a propor situações-problemas que criem a necessidade de

explorar situações problemas, começa a conhecer as linguagens específicas de cada uma das disciplinas, exercita com crítica nas metodologias das ciências, entre outros fatores que vão sendo descobertos. Portanto, o ensino fundamental II é considerado um período de descobertas, aprimoramentos e principalmente uma base para o ensino médio.

Nessa fase do ensino fundamental II, o desenvolvimento do raciocínio lógico do aluno é trabalhado com mais ênfase, promovendo meios para que o estudante enxergue o desafio como algo estimulante, prazeroso, cujo objetivo maior é o crescimento pessoal. Nesse segmento do ensino fundamental, enfatiza-se também a importância de se constituir hábitos de estudo, nos quais deverá ser observado e valorizado o cumprimento de seus compromissos, levando em consideração seus direitos e deveres. Esta fase exerce grande importância para a formação da consciência de cidadão, uma vez que acontece a transição da adolescência para a fase jovem.

Pelo viés da formação cidadã, enalteçemos o papel da Geografia nesse processo, essa ciência é capaz de auxiliar na produção de seu conhecimento com criticidade. O Professor deve incentivar o aluno a ser pensante, crítico, capaz de analisar o seu próprio espaço e tomar decisões próprias no meio social em que está inserido, não sendo colocado como mero expectador dos avanços socio estruturais pelos quais passamos, mas, sim, um instrumento de enfoque motivador e libertador desse processo, com base nos diálogos dos conteúdos da Geografia em sala de aula. Nesse contexto, Cavalcanti assinala alguns questionamentos que são levantados para uma aprendizagem mais significativa, indagando

O que é a Geografia escolar na atualidade? Como ela se realiza? Como o professor a constrói? Quais os desafios da prática do ensino da Geografia? Quem são os alunos da Geografia? Como são esses alunos? Como praticam a Geografia do dia-a-dia? Como aprendem Geografia na escola? Que significados têm para os alunos aprender Geografia? Que dificuldades eles têm para aprender os conteúdos trabalhados nessa disciplina? (CAVALCANTI, 2006, p. 66)

Por meio das questões pela autora levantadas, podemos perceber que a Geografia é uma disciplina de caráter estratégico. A construção da aprendizagem nessa disciplina é fundamentada no atendimento da realidade, vivenciada no cotidiano com a finalidade de despertar o questionamento no Professor e que o leve a realizar de forma adequada as explicações na sala de aula, de acordo com a etapa de ensino que ele está trabalhando.

Além disso, Callai (1998) aponta três motivos para se ensinar Geografia, sendo que o primeiro se trata de conhecer o mundo e obter informações a seu respeito; o segundo diz respeito a conhecer o espaço produzido pelo homem; e o terceiro é em relação à apresentação de informações que possibilitem ao aluno condições para construir sua cidadania. Esses motivos apontados pela professora Helena Callai, nos remetem a fala do educador Paulo Freire, quando contextualiza o espaço

O espaço não é neutro, e a noção de espaço que a criança desenvolve não é um processo natural e aleatório. A noção de espaço é construída socialmente e a criança vai ampliando e em 1998 o seu espaço vivido concretamente. A capacidade de percepção e a possibilidade de sua representação é um desafio que motiva a criança a desencadear a procura, a aprender a ser curiosa, para entender o que acontece ao seu redor, e não ser simplesmente espectadora da vida. "O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser" (FREIRE, 2001, p. 98).

Freire nos apresenta essa interface que a Geografia tem com a Educação de um modo geral, uma disciplina rica, valorosa, repleta de múltiplos significados em diversas dimensões, e a mais significativa, nessa capacidade de nos ajudar na compreensão de tudo que nos rodeia.

Nesta perspectiva, analisando a lógica do ensino da Geografia, já citado anteriormente, temos que associar o processo da alfabetização cartográfica pois, os princípios de orientação e localização estão sempre presentes no ensino da Geografia, independente da etapa de ensino, além da leitura geográfica que é a compreensão do espaço geográfico onde estão representados os fenômenos geográficos físicos ou humanos, como a leitura do lugar, da paisagem ou da vida em sociedade, conforme evidencia Castellar

Para ler o espaço, torna-se necessário um outro processo de alfabetização. Ou talvez seja melhor considerar que, dentro do processo alfabetizador, além das letras, das palavras e dos números, existe uma outra linguagem, que é a linguagem cartográfica. "Ao ensinar geografia, deve-se dar prioridade à construção dos conceitos pela ação da criança, tomando como referência as suas observações do lugar de vivência para que se possa formalizar conceitos geográficos por meio da linguagem cartográfica" (CASTELLAR, 2000, p. 31)

A linguagem cartográfica a qual a autora expõe é uma das obrigаторiedades que estão para o segundo segmento do ensino fundamental, saber fazer a leitura conceitos

básicos da Cartografia, identificar com mais facilidade as informações de um mapa e as formas utilizadas para elaborá-lo é fundamental nesse segmento. Todavia, essa linguagem cartográfica não está sendo abordada de forma eficiente nesse segmento.

Na disciplina de Geografia, usa-se os recursos imagéticos como dispositivos didáticos, para a visualização física, para a leitura de imagens por ser entendida como maneira mais fácil de compreender por exemplo onde os continentes estão localizados, as fronteiras territoriais, os marcos naturais das bacias hidrográficas, a localização dos oceanos, as formas de relevo e uma infinidade de temas e conteúdo. Todavia, essa leitura precisa ser mais significativa, Castellar nos chama atenção para uma leitura mais minuciosa

“O diálogo existente entre o pensar pedagógico e o saber geográfico permite afirmar que o aluno vai para a escola e aprende a ler, escrever e contar, o que se ensina com mais competência; no entanto o que menos se ensina é a ler o mundo. E é no ensinar a fazer a leitura do mundo e, portanto, como ocorre esse processo de aprendizagem que se poderia retirar da geografia esse rótulo de matéria decorativa. Mas qual é o significado dessa leitura para os alunos do ensino básico? Saber ler uma informação do espaço vivido significa saber explorar os elementos naturais e construídos presentes na paisagem, não se atendo apenas à percepção das formas, mas sim chegando ao seu significado” (CASTELLAR, 2005, p. 212.).

Conforme os preceitos de Castellar (2005), ao abordar uma leitura mais aguçada que nos interpretarmos a importância da leitura do mundo, chamamos atenção para um dos grandes gargalos que se passa nas aulas de Geografia em relação aos dispositivos didáticos, relacionados com as Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC’s. Não é novidade que uma nova forma de pensar o lugar e o espaço nos dias atuais são as redes de tecnologias, atualmente, cada pessoa, acompanhada de um equipamento eletrônico, como um celular, sem realizar qualquer deslocamento físico, pode participar de qualquer dos diversos debates que inflamam em nossa sociedade, conectar-se com mais diferentes fóruns de discussões que envolvem indivíduos de todo o globo terrestre e produzir conhecimentos e conteúdos variados; todas essas situações dão vida a uma nova forma de espaço público, porém virtual.

Essa virtualidade tem, de certa maneira, construído uma barreira ao processo ensino -aprendizagem, uma vez que o acesso a diversas fontes de informação, por meio de diferentes tecnologias, nem sempre é sinônimo de aprendizado e reflete diretamente

nas ações dos alunos no contexto escolar, percebidas no comprometimento do processo ensino e aprendizagem nas aulas de Geografia.

Embora o desenvolvimento tecnológico não seja um fator determinante para a eficiência desse processo, é válido mencionar que, devido às potencialidades proporcionadas pela evolução tecnológica das últimas décadas, materializada pelas TIC's, o Professor tem deparado com situações muito peculiares dentro da sala de aula, como por exemplo, no conteúdo aspectos demográficos brasileiros, se o Professor está usando um mapa físico do Brasil – impresso - para apenas demonstrar qual a região do país é densamente povoada – e explicar aos alunos que é apenas ilustrativo, pois na escola não tem o mapa específico, já é motivo para o aluno fazer comentário do tipo, vou olhar na internet, motivando os demais alunos a fazerem o mesmo.

Julgamos a discussão que envolve essa problemática muito abrangente. Todavia, por meio da interação entre as TIC's, aluno e professor, pode tornar mais fácil a compreensão da Geografia como uma disciplina fundamental para a construção e reprodução de uma postura política em que o objeto principal seja o resgate dos valores sociais e humanos. Assim sendo, Morais discute o uso das TIC's como sendo

Instrumentos que possibilitam interações entre sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem (professor, tutor, aluno) (...) tais recursos potencializam a imagem, o movimento, o áudio, as cores, os textos, ou seja, as diferentes linguagens que, pela forma como se apresentam, instigam o pensamento reflexivo-crítico e aguçam o desejo de conhecer. (MORAIS, 2014, p. 24)

Embora não entendemos que as TIC,s seja um instrumento basilar para o ensino de Geografia, concordamos com a autora a respeito da interação, sobretudo nos novos tempos que vivemos, o ensino de Geografia, necessita ser adaptado, nossos alunos precisam ser capazes de realizar novas leituras do meio em que está, adquirir novas habilidades como a capacidade de interpretar as subjetividades e intencionalidades presentes nessas leituras. Essa interação entre as TIC's, aluno e o professor pode culminar em melhorias na prática didática permitindo que os alunos percebam não só importância de mapas, gráficos e tabelas, como também, garantindo que eles façam outras leituras relacionadas as espacialidades presentes em nossa sociedade.

Neste sentido, entendemos que o Professor de Geografia, assume um difícil papel nesse contexto marcado pela superabundância de informações veiculadas pelos diversos dispositivos eletrônicos, o que pode dificultar o processo de ensino-

aprendizagem professor/aluno. Exige-se, a partir dessa realidade, que o professor, especialmente o de Geografia, seja capaz de preparar, selecionar e avaliar qualitativamente as informações e conduzi-las objetivamente para que os alunos não se prejudiquem nem se dispersem por bombardeio de informações disseminadas pelos veículos de comunicação, conforme evidencia Gadotti

Seja qual for à perspectiva que a educação contemporânea tomar, uma educação voltada para o futuro será sempre uma educação contestadora, que supera os limites impostos pelo Estado e pelo mercado, portanto, uma educação muito mais voltada para a transformação social do que para a transmissão cultural. (GADOTTI, 2000, p. 77)

Pautados na fala de Gadotti, analisando esse contexto de contemporaneidade, evidenciamos que por meio das novas legislações educacionais, é exigido que na educação geográfica ocorra a articulação de diferentes escalas; o local e o global devem estar conexos, integrados na construção de raciocínios espaciais complexos, aspecto essencial para o entendimento da realidade em sua totalidade. As práticas de ensino devem estabelecer análises pautadas pela na prática, ou seja, que tenham uma consciência espacial do meio onde estão inseridos.

Falamos que a Geografia serve para entendermos o mundo em nossa volta, as questões sociais que nos envolve, mas temos que nos atentar que essa ciência vem sendo tradicionalmente, marcada pela fragmentação do saber e pelo distanciamento da realidade cotidiana dos alunos. Neste sentido, pode se afirmar que essa postura, por culpa das legislações tem contribuído para uma aprendizagem mecânica, que em nada ajuda o aluno a dar sentido aos saberes geográficos, como também colabora a ficarem cada vez mais dispersos, enquanto a aula está acontecendo. Nesta perspectiva, Callai expõe sobre essa questão discutindo que

São aspectos naturais e humanos do espaço geográfico, traduzidos em aulas sobre relevo, vegetação, clima, população, êxodo rural e migrações, estrutura urbana e vida nas cidades, industrialização e agricultura, estudados como conceitos abstratos, neutros, sem ligação com a realidade concreta da vida dos alunos. (CALLAI, 2001, p. 49)

Essa situação exposta por Callai leva um crescente desinteresse pelo conhecimento geográfico nas escolas, porém não significa que a educação geográfica se tornou obsoleta. A Geografia escolar, assim como a própria escola, continua carregando

um valor social fundamental para a formação cidadã. O fato de os conteúdos estudados na sala de aula estarem desconexos da realidade dos alunos, é devido as escolas serem obrigadas a seguir a legislação, essa por sua vez não contempla nossa realidade

A ruptura da cultura escolar, que, ainda hoje, está sobreposta no currículo, com temas enfadonhos, parece ser um dos grandes desafios da escola. A compartimentação do saber cria insegurança e insatisfação no saber para saber fazer melhor. O aluno não adquire confiança nas propostas da escola e acha que não aprendeu nada e, mesmo que tenha aprendido, não sabe onde nem como utilizar. Acontece, assim, uma exclusão interna da escola (CASTROGIOVANNI, 2007, p. 44).

A fala de Castrogiovanni nos afirma que a Geografia vem enfrentando dificuldades para se desenvolver seus conteúdos no contexto escolar, pois muitos ainda acreditam que a geografia não passa de uma simples disciplina escolar ou universitária, cuja função seria a de fornecer elementos para a descrição do mundo.

Por ter sido uma disciplina mal compreendida ou de certa forma foi vista como uma “disciplina decorativa”, onde não há o que se entender mais sim decorar, fez com que os alunos perdessem o interesse por esta ciência, os alunos não querem mais ouvir falar dessas aulas que enumeram, para cada região ou para cada país, o relevo- clima- vegetação- população- agricultura-cidades- indústrias. (LACOSTE, 1988, p.21,).

Concordando com a fala de Lacoste, é possível identificar que muitos professores priorizam, ainda, um ensino pautado na memorização e pouca preocupação com o desenvolvimento de habilidades para reflexões críticas dos conteúdos que se aprendem. São questões que, para serem solucionadas, deve-se ter conhecimento do contexto sociocultural do aluno e qual será a melhor forma de esse educando construir seu conhecimento a partir da exposição dos conteúdos. Todavia, não se pode culpar o professor pela maneira que está desenvolvendo sua prática educativa

A prática educativa desempenhada pelo professor é, em grande parte, resultado do processo da formação inicial que obteve na academia. Sendo assim, um dos empecilhos presentes no trabalho dos professores, os quais dificultam o processo de ensino/aprendizagem efetivo, pode estar arraigado no próprio processo de formação desses profissionais (ZUBA, 2020 p.14)

Essa situação exposta por Zuba (2020), nos esclarece algumas situações, por exemplo na academia, talvez não ensine como o Professor deve reagir diante aos diferentes e diversos comportamentos dos alunos na educação básica, justamente por não existir nenhuma receita pronta. Em muitas situações, o Professor da Educação básica se sente frustrado, pois, quando está fazendo na lousa (quadro verde/branco) o desenho da rede hidrográfica “x” ou evidenciando uma região no continente “y”, por meio do mapa-múndi impresso, os alunos já se encontram envolvidos com outras atividades em seus celulares ou olhando, em tempo real, nos meios de comunicação conectados pela internet, o que o professor está abordando.

A saber, atualmente a maioria dos alunos possui (dos simples, aos mais sofisticados) tipos de aparelhos eletrônicos das novas tecnologias de informações. Muitas das vezes, nem mesmo o Professor possui tal recurso, ao passo que, os jovens estão sempre inovando com os diversos modelos. Portanto, os educandos querem uma aula que supere suas expectativas, que seja atrativa, interativa. Quando a aula está baseada apenas no livro didático, mapa impresso ou a fala Professor, os alunos entendem que não há nada para absorver, deixando o processo de construção do conhecimento interrompido. Nesta perspectiva, Lacoste afirma que

Desde alguns anos, a rejeição se manifesta por atitudes que não tornam a vida divertida para os professores de geografia. Alguns vêm acusar a televisão, o cinema, de concorrência desleal, de “demagogia pedagógica” e de ser a causa de seus infortúnios. Será por que a mídia mostra as imagens de todos os países, de todas as paisagens de tal forma sedutoras que os alunos, entediados, não querem mais fazer geografia em classe? (LACOSTE, 2001, p. 181)

A reflexão do autor é muito pertinente, pois, por meio dela, percebemos que a sociedade atual, sobretudo os jovens que estão inseridos no ensino fundamental II, se veem confrontados com o desenvolvimento acelerado que ocorre a sua volta, no qual as mudanças e as descobertas ocorrem rapidamente e com muita fluidez parece haver uma inquietude no sentido de não poder dispensar o tempo para atentar a explicação do professor, querem estar conectados o tempo todo mas nem sempre o que buscam nos meios eletrônicos de comunicação está relacionado com o assunto que está sendo discutido no momento da aula. Analisando essa situação, com os conteúdos relacionados a disciplina de Geografia e sua difusão na educação básica, Kaercher explana que

O ensino de Geografia continua desacreditado. Os alunos, no geral, não têm mais paciência para nos ouvir. Devemos não apenas nos renovar, mas ir além, romper a visão cristalizada e monótona da Geografia como ciência que descreve a natureza e/ou dá informações gerais sobre uma série de assuntos e lugares. Devemos fazer com que o aluno perceba qual a importância do espaço na constituição de sua individualidade e da(s) sociedade(s) de que ele faz parte (escola, família, cidade, país, etc.) (KAERCHER, 2002 p. 223)

Diante do exposto por Kaercher (2002), a produção do conhecimento geográfico parece não ser, o foco de interesse principal dos jovens, pois a atualização das informações tem ocorrido de forma acessível a todos os segmentos, satisfazendo de uma forma bastante abrangente aos interesses daqueles que as buscam, sem se preocuparem em contextualizarem. Essas situações nos fazem pensar no papel do ensino de Geografia. Cavalcante (2008) ressalta que o ensino de Geografia deve levar o aluno a compreender a realidade sob o ponto de vista de sua espacialidade, ou seja, o espaço geográfico a que ele está inserido.

Como também é evidenciado por Kaercher (1998), o espaço geográfico é entendido como fruto do trabalho humano em busca da sobrevivência e, nessa luta, o homem constrói, destrói, modifica a si e à natureza. E essa natureza está em constante transformação pelas ações do homem. Esses apontamentos se tornam cruciais para o entendimento dos alunos sobre a relevância da ciência geográfica e sua relação com a construção do espaço geográfico. Para tanto, é importante que haja qualidade no processo do ensino e da aprendizagem.

Quando se fala em qualidade, não se restringe apenas o melhor desempenho e aprendizado dos alunos, mas também o processo que envolve a estrutura física, capital humano, monitoramento/avaliação e participação social para a ascensão cognitiva e emocional dos alunos, sobretudo da escola pública. Entendemos que é difícil falar em equidade mesmo que seja essencial que essa, aconteça num país tão desigual como o Brasil. Para ter a ascensão em equidade e qualidade no cenário educacional, há de considerar diversas ações, dentre essas, destacamos o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem na relação Professor e aluno.

Diante a esse cenário, ressaltamos a importância do processo ensino-aprendizagem que é responsável pela promoção do diálogo entre o conteúdo curricular, tido como formal, e os conteúdos únicos (vivências, história, individualidade) a serem vivenciados pelo professor e pelo educando. Nas palavras do educador Paulo Freire

(1996), é impossível o ensino sem aprendizagem. Para ele e também vários outros educadores contemporâneos- educar alguém é um processo dialógico, uma troca constante. Nessa relação educador e educando, as trocas de papéis são recorrentes e simultâneas, nas quais o professor também aprende enquanto ensina, e o aluno ensina enquanto aprende. Há de se considerar, entretanto, que, na retórica usada em tempos passados no meio educacional, o ensino era visto de forma isolada da aprendizagem

Para além da perspectiva de ensinar como forma de professar um saber, o ensino pode e deve se constituir como um processo de fazer aprender alguma coisa a alguém. Ora, quem faz aprender é o professor, que ao ensinar trabalha o conhecimento (alguma coisa) com o aluno. A relação entre professor e aluno em torno do conhecimento está longe de ser algo simples, requerendo o suporte de saberes específicos e especializados, sob o risco de cristalizar-se em um tipo de relação em que um transmite e outro assimila. (ROLDÃO Apud ANDRÉ, 2017 p. 238)

Essa situação que Roldão (2007) menciona, embora as vezes não damos importância, acreditando que, como ele mesmo disse é algo simples, acontece de forma rotineira em nossas escolas brasileiras, o Professor como transmissor de conteúdo, não havendo construção alguma do conhecimento. É recorrente a demanda por situações de ensino e aprendizagem que levem em conta a necessidade de estabelecer a relação teoria e a prática, expressa notadamente por meio da possibilidade tangível de aplicação do conteúdo trabalhado. Nossas escolas atuais, são muito dinâmicas, proativas, todavia ainda carecem que formulem estratégias – que podem ser por exemplo por meio da formação continuada de qualidade- permitindo melhorias na prática docente, que irá refletir nos conteúdos escolares, fazendo com que aconteça a aprendizagem.

Nesse sentido destacamos a relevância da interação entre o objeto de estudo e o sujeito, estabelecendo uma relação entre aluno e Professor. É o primeiro passo para a construção do conhecimento, seguindo da observação, da absorção dos conteúdos escolares, contemplando a interação do ensino com o aprendizado. Daí a importância de se ter planejamento dos conteúdos por parte do professor, observar inicialmente o contexto no qual o aluno está inserido, pois sua prática docente e didática, será refletida no aprendizado do aluno. Sobre isso, Libâneo salienta que

O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. [...] isso significa que os elementos

do planejamento escolar (objetivos, conteúdos, métodos) estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político. [...] A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas. (LIBÂNEO, 2013, p. 236)

Considerando a fala do autor, podemos perceber que o processo de ensino-aprendizagem tem sido historicamente distinguido de várias formas, que vão desde o estereótipo a de que o papel do professor é transmitir conhecimento, até as concepções atuais que concebem o ensino e aprendizagem como um processo integrado, que destaca o papel do educando. Ao falar dessa relação ensino-aprendizagem é preciso ter leituras investigativas do meio ao qual o aluno pertence, todo seu contexto social, cultural, econômico e o contexto escolar. Neste sentido, Fernândes ressalta que

A eficácia do processo de ensino-aprendizagem está na resposta em que este dá à apropriação do conhecimento, ao desenvolvimento intelectual e físico do estudante, à formação de sentimentos, qualidades e valores, que alcancem os objetivos gerais e específicos propostos em cada nível de ensino de diferentes instituições, conduzindo a uma posição transformadora, que promova as ações coletivas, a solidariedade e o viver em comunidade. (FERNÁNDES, 1998, p. 103)

É justamente a promoção do conhecimento e essa interação com a sociedade, conforme expressei acima, que não podem estar dissociadas das aulas de Geografia, mas, devido a vários contextos, acabam se perdendo - quando o professor percebe (muitas vezes por lembrança de algum aluno), as aulas estão discricionárias e dissertativas. Todavia, sobre a vontade do professor em auxiliar na construção do conhecimento, Freire (1996, p. 89) “destaca que o importante mesmo é a dedicação do ato de ensinar”. O professor deve ser estímulo para o aluno, mesmo que o material didático esteja obsoleto em relação à realidade, e suas aulas não devem ser análogas e causarem desinteresse ao educando, mesmo com todas as mudanças que vem ocorrendo na legislação desde os Parâmetros Curriculares Nacionais que abordam

Para que uma aprendizagem significativa possa acontecer, é necessário investir em ações que potencializem a disponibilidade do aluno para a aprendizagem, o que se traduz, por exemplo, no empenho em estabelecer relações entre seus conhecimentos prévios sobre um assunto e o que está aprendendo sobre ele. (PCNs, 1998, 3º e 4º ciclos)

Essa aprendizagem que a legislação menciona, parece ser algo mágico, o professor por meio de sua prática docente investe em uma ação x e em um piscar de olhos o aluno aprendeu. Entendemos o processo ensino-aprendizagem, como algo construído ao longo da relação estabelecida entre Professor e aluno na sala de aula.

Não há uma previsão exata para essa aprendizagem acontecer, pode ser rápida ou demorada, está relacionada com o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, esse, por meio das relações estabelecidas com o Professor e os conteúdos, começa a produzir uma certa sequência de raciocínios que, integrados a suas ações e conceitos em um processo de estruturação vão se culminando na aprendizagem. Por isso, é que a prática educativa do Professor deve ser pautada em metodologias em que o aluno se sinta pertencente do processo

O professor necessita, refletir que ensinar não é transferir conhecimento e nem somente aprendido por parte do professor e do aluno em suas razões de ser. Levando a refletir sobre a sua compreensão de educação e autonomia para que se estabeleçam as propriedades do processo pedagógico, para o professor a educação deve ser acima de tudo uma observação permanente, para modificar a sua atitude (FREIRE, 2014. p. 78).

Freire discorre que a produção do conhecimento também se dá por meio desse saber intuitivo e cultural, aproximando o saber escolar do universo cultural do aluno. Além desses saberes, que julgamos fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, não devemos isolar o saber pela experiência

A aprendizagem pela experiência é uma demonstração de como esse saber pode ser uma alternativa viável, perante as novas exigências que a sociedade nos impõe, visto que, nas últimas três décadas, foram implantadas políticas neoliberais na América Latina criando-se, assim, uma série de obstáculos para nossas práticas pedagógicas como a perda de autonomia e a precarização docente. No entanto, sempre haverá brechas no “horizonte” para exercermos nossa militância, como atores participativos e cientes do nosso papel, principalmente perante os menos favorecidos (MAIA e MAIA 2017, p. 4)

Nesta lógica exposta por Maia e Maia (2017), os professores, sobretudo os de Geografia, por meio de suas práticas pedagógicas, podem ampliar as reflexões sobre a produção do pensamento geográfico dentro da sala de aula, se valendo das experiências

que forma adquirindo ao longo dos anos, diminuindo assim o distanciamento do ensino e aprendizagem.

Todavia, entendemos a necessidade de uma reformulação pedagógica pensando em prática didática ancorada em uma formação inicial e continuada que priorize uma prática formadora para o desenvolvimento. Nessa perspectiva, a escola deixa de ser vista como uma obrigação a ser cumprida pelo aluno e se torna uma fonte de efetivação de seu conhecimento intelectual, o que motivará o educando a participar do processo de desenvolvimento social, não como mero receptor de informações, mas como idealizador de práticas que favoreçam esse processo.

Mediante as explicações teóricas que abordamos sobre as temáticas que envolvem este estudo, buscamos no capítulo quatro a seguir, elucidar as discussões acerca dos dados que foram coletados no decorrer dessa pesquisa, com o intuito de demonstrar como se dá o processo ensino-aprendizagem em escolas públicas no município de Sertãozinho/sp, como também compreender a relação da formação docente inicial e continuada nesse processo. Nessa etapa da escrita, evidenciamos de forma específica, as quatro series/etapas do Ensino Fundamental II, os 6ºs, 7ºs, 8ºs e 9ºs anos entendendo que dessa forma, podíamos obter análises e entendimentos em diversas perspectivas por meio do contato dentro do espaço sala de aula, como também no momento da transcrição dos questionários respondido pelos alunos, *a posteriori*.

4.0 ANÁLISES E DISCUSSÕES DOS DADOS

Após a coleta dos dados, realizou-se a análise de dados das Secretárias de Educação municipal e estadual, do município de Sertãozinho para que esses, fossem interpretados juntos com os dados das escolas foco do estudo e os questionários que foram aplicados, na busca de entender como se dá a relação da formação docente e o processo ensino-aprendizagem no ensino fundamental II. Feito isso, procedeu-se com a transcrição das respostas obtidas dos questionários aplicados aos alunos do ensino público das redes municipais e estaduais, separando-se os relatos de cada ano do ensino Fundamental II (6º, 7º, 8º e 9º) totalizando assim, quatro *corpus* textuais para cada rede de ensino (estadual e municipal).

Para as respostas de caráter quantitativo, procedeu-se às análises de porcentagens, sendo os dados apresentados em gráficos. Já as respostas de caráter qualitativo, de posse dos *corpus* textuais devidamente transcritos foram submetidas ao software IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) (CAMARGO e JUSTO 2013). O IRAMUTEQ é desenvolvido na linguagem Python e utiliza funcionalidades providas pelo software estatístico R. Por meio desse software procedeu-se, a classificação hierárquica descendente (CHD), bem como a análise nuvens de palavras (CAMARGO e JUSTO, 2013; RATINAUD e MARCHAND, 2012). As análises feitas pelo software são consideradas qualitativas, tendo em vista que analisam as palavras utilizadas no discurso, bem como quantitativas, pois são analisadas pela frequência com a qual ocorrem no texto, conforme evidenciamos nos procedimentos teóricos.

Nas quatro escolas nas quais os questionários foram aplicados (2 estaduais e 2 municipais), obtivemos resultados muito próximos uma da outra, o que difere são os vocábulos usados de acordo com o grau de conhecimento do aluno que nem sempre está relacionado com a série/ano em que cursa.

Entretanto, observa-se que, embora haja similaridade entre as respostas, é possível observar por meio dos dados obtidos, que, de modo geral, as escolas municipais apresentam peculiar destaque em relação às escolas da rede estadual de ensino. O questionário, no qual os alunos responderam às perguntas, se encontra no apêndice 7.1 no final deste texto.

4.1 Análises dos sextos anos das quatro escolas foco de estudo.

Nas figuras 06 e 07, são apresentadas as análises são referentes às respostas das perguntas 06 a 11 do questionário que foi aplicado aos alunos dos sextos anos das escolas estaduais e municipais das escolas selecionadas.

Nesta primeira análise, por meio das respostas dos alunos do sexto ano, observou-se, a palavra Geografia em destaque maior, haja vista a elevada frequência de ocorrência da mesma nas respostas dos alunos. Além da palavra Geografia outras três palavras ganham importância, sendo elas: “cidadão, sonho e aula”. Trata-se de uma análise bastante dinâmica e que muito contribui para melhor entendimento do que foi relatado por estes alunos. Observa-se por exemplo, que próximo a palavra sonho, aparece a palavra jogador e futebol, sugerindo que, grande parte destes alunos sonham com esta profissão e sobretudo, acreditam que o ensino possibilitará a realização do mesmo, conforme observado, nas respostas obtidas. De modo geral, estes alunos acreditam que o ensino da Geografia contribui para formação de cidadão crítico.

A maioria dos alunos expressam o desejo de um material didático melhor. De acordo com os alunos, são poucos os professores que utilizam outros tipos de materiais que não seja o proposto pela secretária de Educação. Assim, é possível destacar que o material didático não tem como premissa o contexto escolar, sua utilização não constitui um apoio efetivo, oferecendo informações corretas e apresentadas de forma adequada à realidade do aluno. Por outro lado, o Professor não tem autonomia em relação ao método, em introduzir uma unidade que não existe no material ou deixar de abordar algum conteúdo.

Na figura abaixo, observamos a análise nuvem de palavras (figura 6) englobando as respostas das 4 escolas dos sextos anos, separadas pelas letras A (municipais) e B (estaduais). sobre as mesmas perguntas. Pode se observar nesta análise que os alunos do sexto ano das escolas estaduais e municipais, conseguem entender de certa forma o objetivo da Geografia no que tange ao conteúdo da disciplina. Pudemos fazer essa observação, por meio de suas expressões escritas ao analisar as palavras que mais aparecem nos *corpus* textuais como: sociedade, localização, mundo e espaço.

Figura 6: Nuvem de palavras obtida de respostas de alunos do sexto ano das escolas analisadas.



Fonte: Elaboração e organização da Autora, 2019.

Na figura acima, é interessante observar - nas nuvens postas paralelamente - a disparidade entre uma rede e outra. Esta análise por meio de palavras é interessante, visto que, permite observar como as palavras obtidas se encontram estruturadas em forma de nuvem, com tamanhos diferentes. Observa-se, portanto, que as palavras maiores são aquelas que apresentam maior importância/recorrência no *corpus* textual. Dessa forma, conforme dados obtidos, as palavras que mais foram citadas neste *corpus* textual são: geografia, sonho, cidadão, ensino, conteúdo.

É pertinente mencionar que os alunos citam algumas palavras importantes nessa área como, por exemplo, aquelas que fazem referências aos conteúdos abordados em sala de aula: ponto cardeal, localização, espaço, mapa, cidade, espaço. Isso permite reflexão da necessidade de investirmos no ensino da Geografia desde o início da formação discente.

Observamos, por meio dos *corpus* textuais, exceto a palavra espaço, a ausência de palavras ligadas às expressões geográficas: lugar, paisagem, região, território, natureza dentre outras. Entender e saber relacionar essas expressões com o dia a dia é fundamental para a construção do conhecimento geográfico, sobretudo nessa série em que os educandos estão mudando de segmento, saindo do primeiro para o segundo segmento do ensino fundamental.

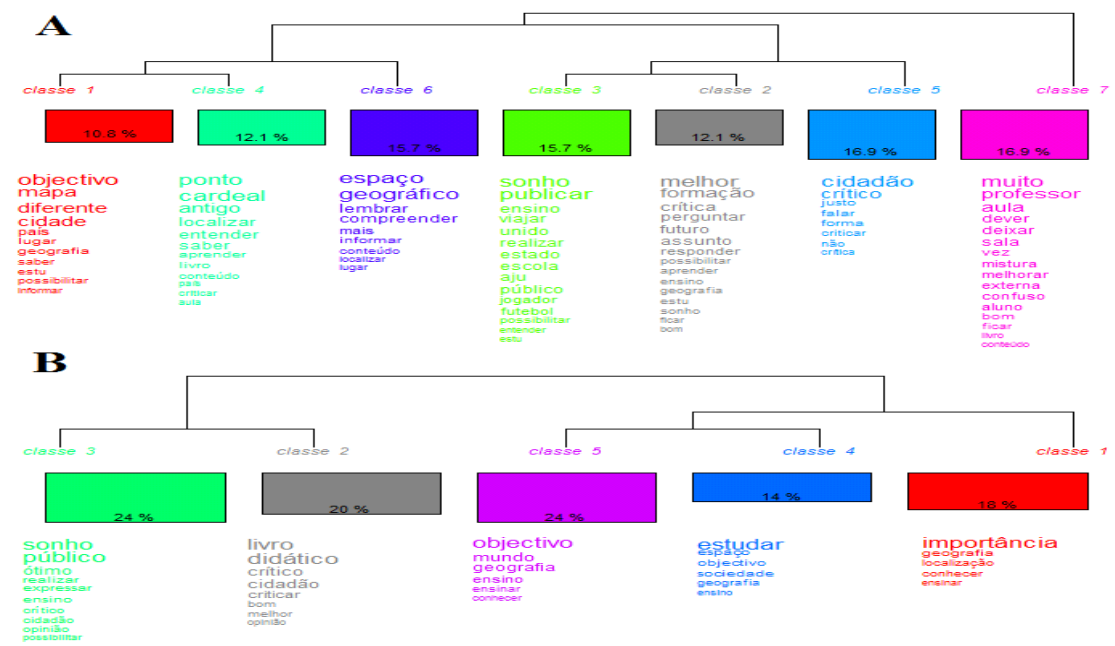
Natureza, lugar, paisagem, região, território, ambiente. Outros conceitos são também relevantes para compor um modo de pensar espacial e para analisar espaços específicos, entre eles estão os de cidade, campo, identidade cultural, degradação ambiental, segregação espacial, e uma infinidade de outros que compõem a linguagem geográfica. (CAVALCANTI, 2006, p. 35)

Compartilhando da ideia de Cavalcanti (2006), ao alegar que esses conceitos geográficos devem ser compreendidos e analisados de forma elementar pois, são vistos como escalas de análise referenciais. A compreensão desses conceitos pelo educando o tornará cada vez mais perspicaz na construção do conhecimento geográfico.

Outra análise de extrema importância que o software Iramuteq realiza é a classificação hierárquica descendente (CHD), essa análise tem por objetivo principal agrupar os segmentos textuais, correlacionando-os por conteúdo e semelhança no esquema hierárquico de classes, o que permite ao pesquisador dar nomes a essas classes a partir da compreensão teórica do conteúdo de cada uma delas, facilitando assim, a compreensão dos resultados. Também, podemos observar a conectividade entre as palavras, uma vez que se observa subgrupos nesta análise. A classe 5, pertencentes ao grupo 2, apresentou a maior porcentagem de ocorrência de palavras (16,9 %), indicando que os alunos das escolas municipais consideram que o ensino da geografia tem muito a contribuir para a formação do cidadão crítico.

Por outro lado, analisando-se a CHD para os alunos das escolas estaduais (figura 07 - B), observa a formação de apenas 5 classes com a formação de dois grupos bem separados. A classe que apresentou maior porcentagem de ocorrência de palavras foi a classe 1, a qual se apresentou mais distante das demais, sendo que as palavras de maior destaque, fazem referência a importância da Geografia.

Figura 7: Classificação Hierárquica descendente dos sextos anos das escolas analisadas



Fonte: Elaboração e organização da Autora, 2019.

Observou-se, tanto na nuvem de palavras quanto na classificação hierárquica, que os alunos, das 4 escolas, reclamam muito em relação ao livro didático, de acordo com as suas respostas, as aulas poderiam ser melhores com outras metodologias. Há controvérsias nessas respostas, pois, se sabe que através do suporte dado pelo livro didático, poderá planejar aulas com diferentes formas de abordagem. Entretanto, Lago (2004), assinala que o problema pode está no fato de que alguns educadores, ainda hoje, fazer uso dos livros didáticos atuais, com a maneira antiga de ensinar, remetendo a Geografia tradicional.

Quando os alunos da rede estadual, mencionam que através das aulas de Geografia é possível formar um cidadão crítico, e que isso se tornaria realidade de estivesse material de qualidade, vale colocar em voga a fala de Schaffer apud Stefanello (2011, p.90) “O pior livro didático pode ficar bom na sala de um bom professor e o melhor livro desanda na sala de um mau professor.” Todavia, é preciso ter consciência, que as escolas estaduais adotaram o sistema apostilado introduzido pelo estado de São Paulo por meio do Programa São Paulo faz escolas em 2008 e que se tornou currículo oficial do estado em 2010. Na leitura dos professores das escolas analisadas, o sistema apostilado faz enorme diferença para a construção do conhecimento geográfico, uma vez que os conteúdos se encontram dissociados uns dos outros, sem segmento, além de

privar os docentes de qualquer autonomia em relação a organização e planejamento do conteúdo trabalhado, pois, as apostilas já veem com

[...] indicação clara das competências e habilidades a ser desenvolvidas pelos alunos, em cada tema ou tópico dos conteúdos; sugestão de aulas; sugestões de material complementar; propostas de avaliação; projetos de recuperação paralela. Esses cadernos apresentam os conteúdos inseridos em Situações de Aprendizagem e orientam o professor quanto à metodologia a ser empregada em cada aula, por meio de diversos roteiros. (FINI, 2008, p.20)

De acordo com as narrativas dos professores, esses cadernos dos professores conforme mencionado por Fini (2008), trazem informações recheadas de verbos no modo imperativo, deixando explícito a obrigatoriedade do Professor em seguir o que está proposto. Situação que se torna um ponto de dificuldade para a aprendizagem dos alunos, pois, são conteúdos descritivos que não se relacionam com o que está acontecendo no local nos dias atuais.

Uma inquietação gerada a partir das análises das respostas dos questionários, foi em relação a temática cartografia. Nesta perspectiva, Azevedo et al (2017, p. 02) reiteram que “a alfabetização cartográfica deve iniciar junto com o processo de escolarização das crianças, ou seja, ainda na educação infantil e permanecer em todas as etapas do ensino”. Todavia, observamos tanto nos sextos anos como nos sétimos, a nítida ausência de discussão dessa temática.

Apesar da importância da cartografia para a ciência geográfica, muitas vezes ela é desvalorizada nas escolas. É comum professores relatarem dificuldades de trabalhar a cartografia na sala de aula e esta atividade acaba se limitando à leitura rápida dos mapas presentes nos livros didáticos, ficando no nível da localização dos fenômenos, sem avançar para análise, correlação e síntese. Os motivos que levam a isso perpassam a formação inicial dos docentes, a escassez de formação continuada e as condições de trabalho oferecidas nas escolas. (AZEVEDO; ARCANJO E CARDOSO, 2017 p.03)

O exposto por Azevedo et al (2017), está de acordo com o relatado pelos alunos e professores das escolas analisadas, embora representação cartográfica seja um dos principais instrumentos de estudo e análise do espaço geográfico não é a principal aliada do professor de Geografia em sala de aula. Todavia, evidenciamos a importância dos alunos se familiarizarem com este importante recurso para a melhor compreensão do espaço geográfico. Sobre o uso de mapas nas aulas de Geografia

[...] acredita-se que, na tentativa de superação da Geografia tradicional em direção a um Geografia diferenciada (a Geografia Crítica), se perderam alguns recursos e habilidades didáticas básicas, confundidas erroneamente como sendo negativas. No entanto, afirma-se não ser o recurso didático o fator negativo para a superação do modo tradicional de fazer ensino, mas a sua utilização. (CASTROGIOVANNI, et al 2013, p. 143)

A fala de Castrogiovanni, et al (2013) nos remete a reflexão sobre as metodologias e práticas didáticas exercidas pelos professores, que nem sempre estão em acordo com o esperado pelos alunos ou não atendem ao currículo. Porém, é necessário analisar cada situação de forma isolada, pois cada realidade necessita de uma leitura diferente que, nem sempre está relacionado com a vontade/condições do docente.

4.2 Análises dos sétimos anos das quatro escolas foco de estudo

Na nuvem de palavras (figura 08), que evidencia os resultados dos sétimos anos, observamos que a palavra Geografia aparece próxima da palavra “importância” com realce em negrito, seguidas de outras palavras como por exemplo, trabalhar, conhecer, mundo, lugar, aprender, localidade, sociedade. Importante os educandos terem, de forma definida esses conceitos ligados as expressões geográficas, evidenciam que os conteúdos ministrados desde o primeiro segmento do ensino fundamental foram apreendidos e continuam a serem aprimorados no segundo segmento. Esse resultado demonstra também, que esses alunos assimilam essas outras palavras com a importância de se estudar Geografia, deixando nítido o que estão aprendendo. Essa análise remete-se a aprendizagem significativa subordinada defendida por Ausubel (1982), para quem os conceitos mais inferiores, são ligados aos superiores. Ou seja, os alunos mencionam lugar, sociedade, mundo, deixando claro seus entendimentos de escalas.

Figura 8: Nuvem de palavras obtida de respostas de alunos dos sétimos anos.



Fonte: Elaboração e organização da Autora, 2019.

Sobre a aprendizagem significativa, os alunos também fazem menção às metodologias aplicadas em sala de aula pelo Professor, mencionam que poderiam ser melhores se remetendo a aulas muito expositivas. Embora se torne difícil dizer sobre ausência de metodologias uma vez que os professores também responderam a questionários e também expõe os gargalos enfrentados. Por esse viés, Castellar diz

O que chamo de aprendizagem significativa tem a ver com a incorporação do conceito por parte do aluno de uma forma não mecânica e de possibilitá-lo “manusear” o conceito, ou seja, aplicá-lo a diferentes situações. Por parte do professor, aprendizagem significativa tem o sentido de trabalhar em sala de aula com os dados que não levem a generalização das informações apresentadas e também organiza procedimentos que levem em conta o conhecimento prévio dos alunos. (CASTELLAR, 2015, p. 100).

A autora deixa nítido o papel do educando, quanto do Professor dentro da aprendizagem significativa exposta por Ausubel, nos reiterando o sentido do processo ensino-aprendizagem e a importância desse, para a construção do conhecimento.

Já em relação às respostas obtidas pelos alunos das escolas estaduais, (figura 08-B), observa-se que aparece a palavra desconhecer próximo de objetivo e Geografia. O que infere que existe essa dificuldade dos alunos em expor sobre o objetivo de estudo da geografia e se coloca em dúvida se está tendo de fato uma aprendizagem significativa dos conteúdos abordados em sala.

Percebemos também que os alunos relacionam o ensino de Geografia com palavras ligadas sobre estudar espaço, trabalhos dinâmicos, aprender sobre o lugar, ensino interativo, mundo. Os alunos também expõem palavras que permitem observar que possuem certo entendimento sobre ser um cidadão crítico. Na letra B, que se refere às escolas municipais, a palavra “excelente” aparece próxima a palavra didática, inferindo que, diferente das estaduais, aprovam material didático. Na letra A, a palavra teórico está próxima a palavra aprender, sugerindo que o ensino de Geografia pode estar acontecendo de forma muito teórica dificultando o aprendizado. Neste viés Cavalcante expõe que

Outra dificuldade em se trabalhar na prática as abordagens apregoadas pelas investigações é a de pautar o ensino com o objetivo de formar conceitos como mediadores do pensamento geográfico. Frequentemente o ensino ainda se baseia em informações, fatos, teorias e definições, considerados em si mesmos, sem a preocupação com a meta de desenvolver nos alunos modos de pensamento teórico (CAVALCANTE, 2008 p. 42)

Concordamos com Cavalcante (2008). Em função dos currículos vigentes, ainda é notório o simples repasse de conteúdos, sem preocupação de construção de conhecimento, ficando as aulas monótonas e vistas como mera transmissão de conteúdo. Nesta lógica, Lacoste ressalta

Impor a ideia de que o que vem da geografia não deriva de um raciocínio estratégico conduzido em função de jogo político. A paisagem! Isso se contempla, isso se admira: a lição de geografia! Isso se aprende, mas não há nada para entender. Uma carta! Isso serve para quê? É uma imagem para agência de turismo ou o traçado do itinerário das próximas férias. (LACOSTE, 1988, p. 35)

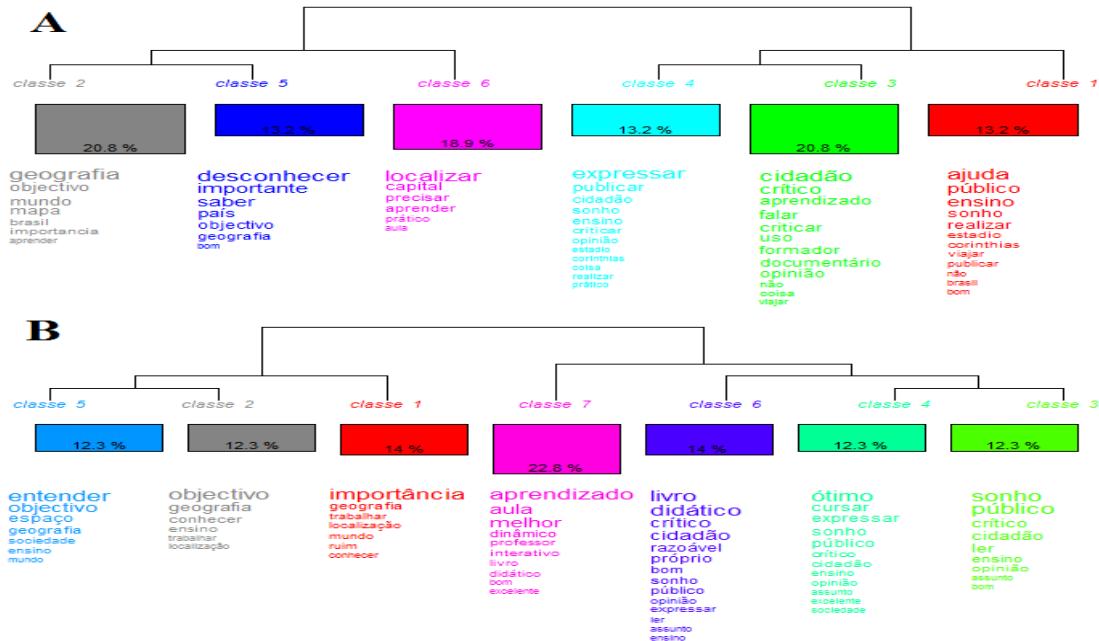
Importante essa crítica feita por Lacoste (1998), reforçando a ideia de que a Geografia não é apenas para repasse de conteúdo. Tem-se seu ideário em vários cenários; político, cultural, social, escolar, acadêmico e em todas as escalas; local, regional, nacional, global. Sobre isso, Castellar afirma que

Essa ideia confirma que, para muitos – leigos ou não – a geografia é uma área do conhecimento escolar que tem como objetivo apenas fornecer informações e que não há necessidade de desenvolver um raciocínio estratégico para aprendê-la. Contudo pensar a geografia como uma disciplina que ensina a memorizar informações soltas é uma ideia equivocada. Por isso construir a ideia de espaço na sua dimensão cultural, econômica, ambiental e social é um grande desafio da geografia, e da geografia escolar. Mais, ainda,

pensar que os fenômenos geográficos podem ser analisados articuladamente e em diferentes escalas, o que significa analisá-los conceitualmente, em função de diversas práticas e das representações sociais. (CASTELLAR, 2005. P.02)

As análises evidenciadas pela CHD (figura 09), reforçam o que aponta Castellar (2005), ao explicitar as respostas sobre cada secretaria agrupando as palavras dadas as respostas dos alunos com o conteúdo de semelhança, (pergunta do questionário) como por exemplo, na letra B, a classe 7, que está associado com as classes 5, 2 e 1, expõe que com um professor mais interativo, pode oferecer melhor aula e por conseguinte, melhor aprendizado.

Figura 9: Classificação hierárquica descendente (CHD) obtida de respostas de alunos dos sétimos anos das escolas analisadas.



Fonte: Elaboração e organização da Autora, 2019.

Na figura 09, é possível observar que os alunos do sétimo ano das escolas municipais, a palavra desconhecer aparece em evidencia seguida da palavra importante, relacionado com o objetivo da geografia, ao passo que, nas respostas do sétimo ano das escolas estaduais, a palavra “importante” aparece de forma tímida. Fato gera preocupação, ao pensar que nessa faixa etária os educandos já devem ter essa previa da disciplina, tendo em vista que desde os anos iniciais essa disciplina já está inclusa no currículo.

Ressaltamos a importância dessa etapa -7º ano - no ensino fundamental II, uma vez que visa a ampliar a capacidade dos educandos de compreenderem o meio ambiente, os sistemas culturais e políticos, a economia, os valores sociais enfim, concepções mais críticas. Nesse sentido, é importante que haja conectividade entre todas as etapas, tendo sequência dos conteúdos trabalhados.

4.3 Análises dos oitavos anos das quatro escolas foco do estudo

O que se pode observar através da transcrição dos questionários, é que as respostas sofrem mudanças principalmente a partir do oitavo ano. A partir deste ano, normalmente, os alunos que já estão com idade entre os 13 e 14 anos, já conseguem expor de forma mais coesa suas opiniões. É possível observar, por exemplo, que os alunos do oitavo ano, expõem palavras próprias das terminologias trabalhadas em sua série.

Os alunos dessa série, fazem uso de palavras tais como “globalização”, indicando que, já começam a ter uma visão mais ampla e abrangente da realidade e do ensino da Geografia. Nesta lógica é importante considerar que o processo de entendimento abrange várias questões, em um mundo marcado pela diversidade e complexidade.

Analisando as escolas estudais, pudemos verificar pelas análises da nuvem de palavras e a classificação hierárquica que os alunos do oitavo ano, também citam algumas palavras de relevância no ensino da Geografia em suas respostas. Observa-se palavras tais como mapa, país, clima, localização, dentre outras, próximas a palavra Geografia, embora se trate de palavra mais comuns na abordagem do ensino da Geografia.

Na nuvem de palavras (figura 10), percebe-se que os alunos relacionam o ensino de Geografia com palavras ligadas sobre estudar sociedade, globalização, localização, melhor conhecimento, aprender sobre o lugar, espaço. Os alunos também expõem palavras pelas quais é possível observar que possuem certo entendimento sobre ser um cidadão crítico, mas que deve ter um melhoras no ensino.

É pertinente mencionar que na letra A, a qual se refere às escolas municipais, a palavra “melhor” aparece próxima a palavra “conhecimento”, inferindo que, o ensino de Geografia propicia melhor conhecimento. Ainda por meio desta análise é possível

inferir que os alunos do oitavo ano da rede municipal, estão certos de que o ensino público muito contribuirá para realização de seus sonhos.

Por outro lado, os alunos das escolas estaduais, parecem se encontrar desmotivados, visto que, na maioria das respostas não se observa referências positivas no que se refere ao ensino público. Ademais pode-se perceber palavras negativas como: desconhecer, ruim, não, medo, demonstrando que, por vezes, tais alunos parecem insatisfeitos com a disciplina de Geografia, ou mesmo com a forma como está é passada.

Figura 10: Nuvem de palavras obtida de respostas de alunos dos oitavos anos das escolas analisadas.



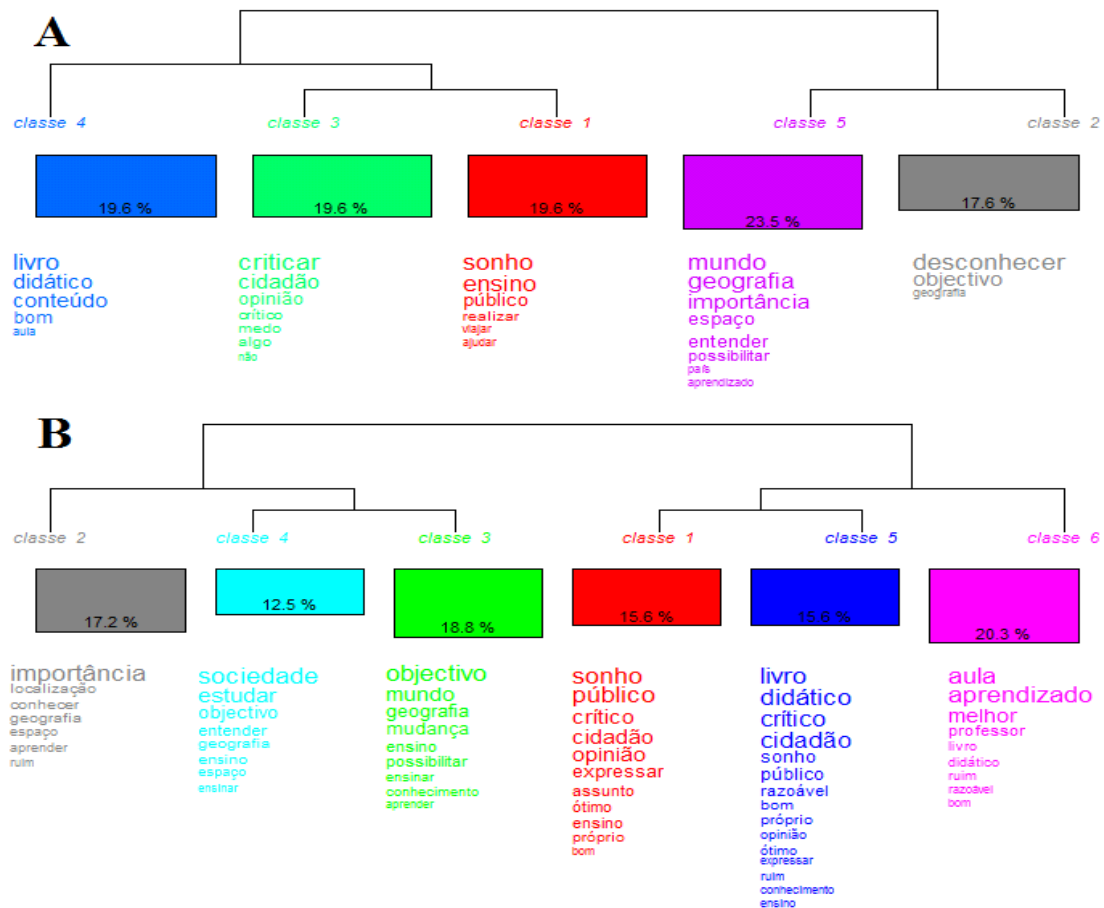
Fonte: Elaboração e organização da Autora, 2019.

Já a classificação hierárquica descendente (figura 11), exposta abaixo, indica um totalitário da realidade dos alunos dentro da sala de aula e o que esses, entendem e pensam sobre o ensino da Geografia. Quando os alunos exprimem sobre o objetivo dessa disciplina, percebe-se o leque de opções que a Geografia oferece como possibilidade concreta de entendimento sobre a realidade. O que deixa nítido através das respostas obtidas dos alunos a relevância da Geografia para a formação de uma nova mentalidade, a partir do pensamento crítico. Observa-se por meio dessa análise, a formação de cinco classes para as respostas obtidas pelos alunos do oitavo ano das escolas municipais, sendo estas, agrupadas em dois grupos distintos.

Cabe ressaltar que a classe de maior ocorrência de palavras foi a classe 5 com 23,5%. Convém destacar ainda que as classes 4, 3 e 1 apresentaram as mesmas

porcentagens (19,6%). Esse resultado demonstra que os alunos da rede municipal parecem mais satisfeitos com o livro didático, além de acreditarem que o ensino público, especialmente o ensino da geografia contribuirá para realização de seus sonhos.

Figura 11: Classificação hierárquica descendente obtida de respostas de alunos dos oitavos anos das escolas analisadas.



Fonte: Elaboração e organização da Autora, 2019.

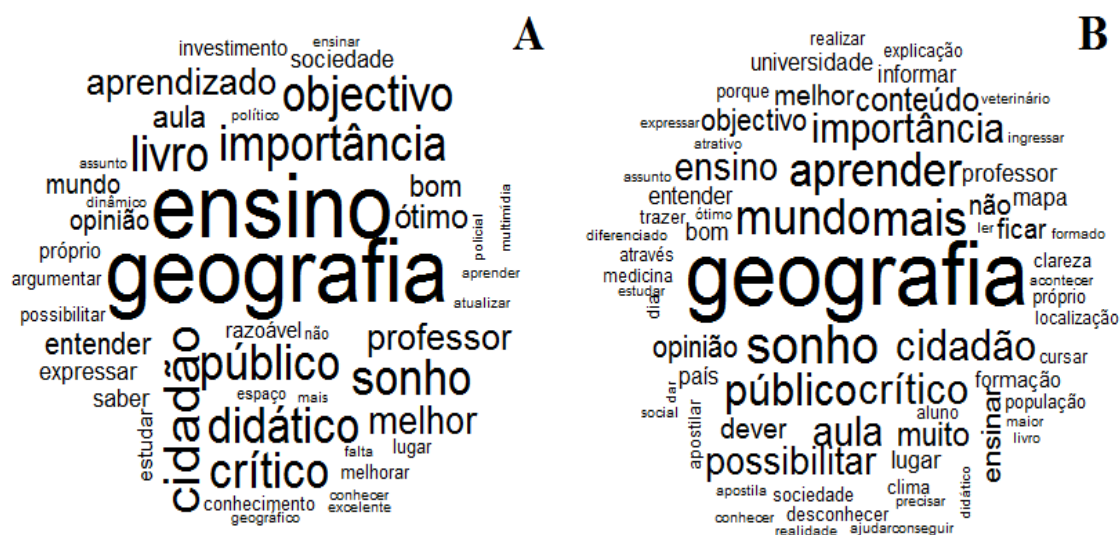
Reiteramos que nessa etapa, o educando passa a assumir maiores responsabilidades. Nesta série, os alunos além de aprofundarem o conteúdo que já conhecem, passam a ter contato com outros conteúdos, construindo novos conhecimentos, com maior densidade e aprofundamento dos temas.

4.4 Análises dos nonos anos das escolas foco do estudo

De forma semelhante ao observado pelos alunos do oitavo ano, nas escolas municipais, as respostas obtidas pelos alunos do nono ano, já aparecem com uma abordagem mais centrada. Observa-se que, nas respostas dos questionários, os alunos conseguem explanar melhor suas considerações, reivindicam melhorias nas aulas, reclamam de aulas muito expositivas, dentre outros fatores. No que refere aos sonhos, a maioria dos sonhos refere-se a cursar uma universidade e entendem que o ensino público possibilita a realização desse sonho. Ademais eles conseguem definir melhor o que é ser um cidadão crítico, em suas respostas.

A abordagem dos alunos do nono ano das escolas estaduais não se difere dos estudantes da rede municipal. Observando a figura 12 a seguir, verifica-se que as respostas também aparecem com uma abordagem mais crítica, suas considerações são mais elaboradas, reivindicam melhorias nas aulas, aulas muito expositivas também não os agradam. Os sonhos desses alunos também se concentram em cursar uma universidade, tem definição do que é ser um cidadão crítico e acreditam na melhoria no ensino público.

Figura 12: Nuvem de palavras obtida de respostas de alunos do nono ano das escolas analisadas.



Fonte: Elaboração e organização da Autora, 2019

A nuvem de palavras explicitada na figura 12, possibilita uma leitura paralelamente as palavras expostas pelas duas redes (municipal e estadual), explicitando que em pouco difere, a postura dos estudantes em relação ao ensino de Geografia. Como verificado nas séries anteriores, os nonos anos também expuseram sobre o livro didático, no caso das escolas estaduais, as postilas. As expressões que mais repetiram foram em relação às aulas que adotam o método mnemônico tendo apenas o livro/apostila como dispositivo didático, cobrando aulas mais dinâmicas com metodologias diferenciadas. Essa insatisfação dos alunos vai ao encontro com a fala de Castrogiovani e Goulart, pois estes expõem que o livro didático

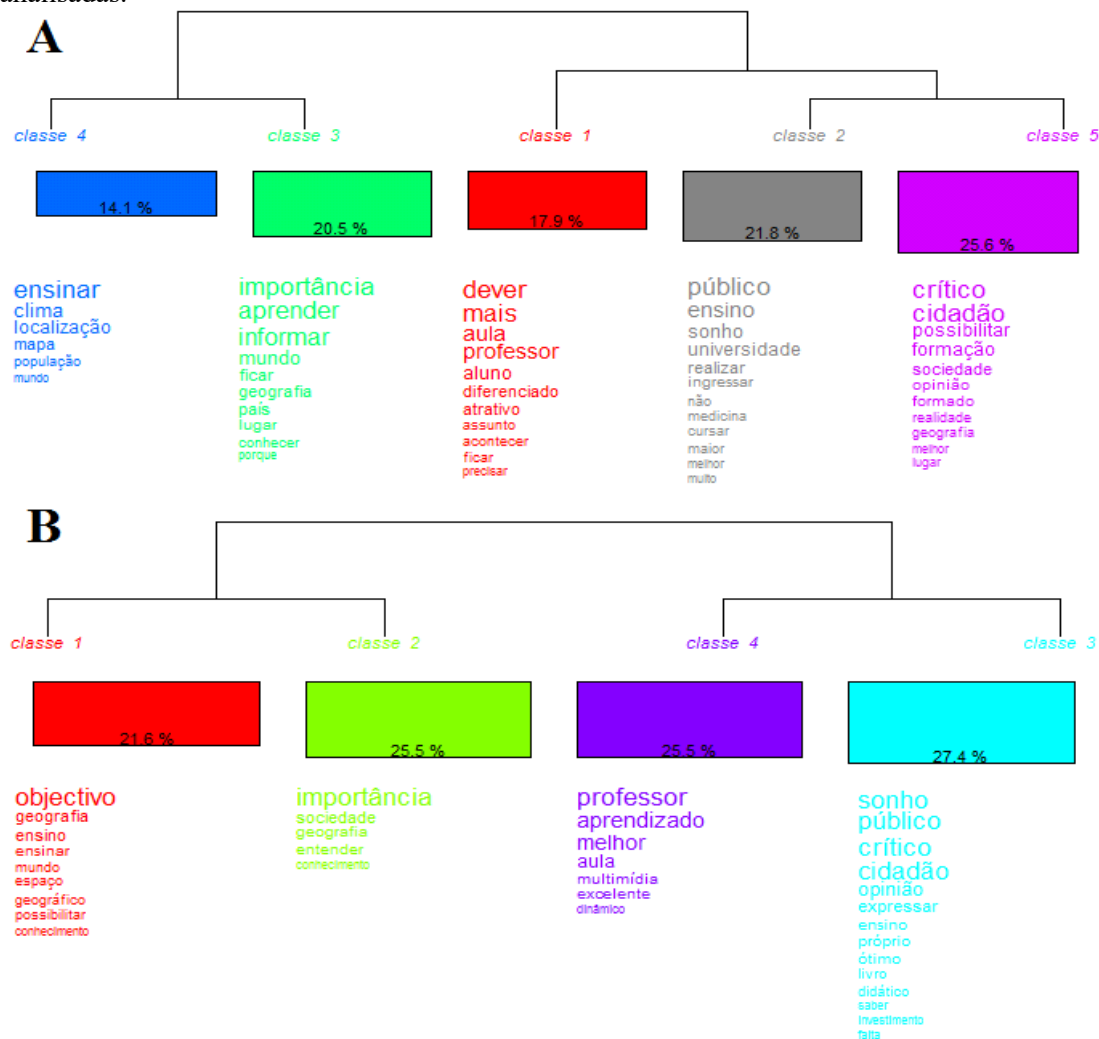
O livro didático precisa ser um complemento às atividades didáticas-pedagógicas, as quais necessitam estar pautadas na construção do conhecimento, objetivando melhorar o comportamento do aluno perante a realidade. Considerando que a realidade não ocorre tal como a estrutura do livro, entendemos que usar esse recurso na sua totalidade e linearmente não é o melhor caminho para adaptá-lo ao cotidiano. (CASTROGIOVANI e GOULART 2003, p. 101)

Para mais, observando a figura acima, é possível perceber que a palavra mapa aparece de forma pouco representativa apenas na letra B. Isso gera indagações pois, a linguagem cartográfica na educação básica é essencial e ainda carece de muitos ajustes. Uma opção, portanto, para reforçar o uso do livro didático como apoio metodológico. Pois, conforme aponta Almeida

O indivíduo que não aprende a interpretar um mapa não consegue pensar sobre aspectos do território cujo registro não esteja em sua memória. Estarão disponíveis para esse indivíduo apenas as suas experiências, o seu espaço vivido, não sendo não sendo possível a mera localização de sítios que ele desconheça. (ALMEIDA, 2006, p, 89).

Na figura 13, há a análise de CHD. Na letra A (escolas municipais) é possível observar, semelhantemente ao que se verificou no oitavo ano, dois grupos bem elaborados, os quais agruparam cinco classes distintas de palavras. O grupo 1 inclui as classes 4 e 3, ao passo que o grupo 2 inclui as classes 1, 2 e 5. Por outro lado, na letra B (escolas estaduais), observa-se a formação de apenas dois grupos homogêneos de palavras com formação de quatro classes distintas.

Figura 13: Classificação hierárquica das respostas de alunos do nono ano das escolas analisadas.



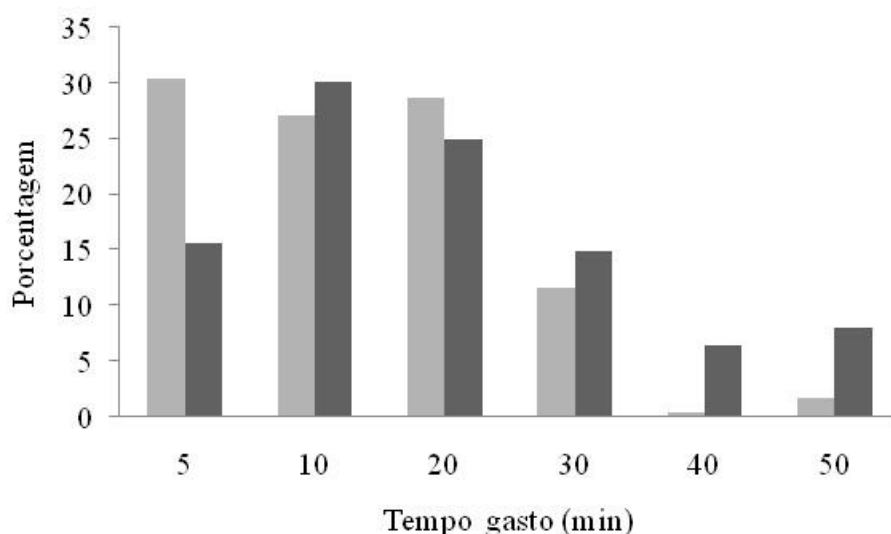
Fonte: Elaboração e organização da Autora, 2019.

Além dos questionamentos, cuja as respostas foram registradas no decorrer da presente escrita através das nuvens de palavras e a classificação hierárquica, outra percepção que se obteve na transcrição dos questionários foi em relação ao tempo de deslocamento dispensado por estudante de casa à escola. A grande maioria dos alunos reside próximo a escola, tanto da rede municipal, quanto da rede estadual.

Os alunos demoram em torno de cinco a dez minutos para chegarem até a escola, indo a pé, de bicicleta ou de carro. Teve-se o cuidado de analisar que, aqueles que fizeram colocações requerendo aulas mais dinâmicas, com dispositivos didáticos, foram, na maioria, os alunos que demoram de vinte a cinquenta minutos no percurso casa- escola, indo de bicicleta, a pé ou de ônibus. Vale ressaltar que alguns desses alunos pertencentes ao turno matutino, ainda relataram dormir na casa de algum parente para

diminuir a caminhada para a escola. Diante disso é possível alegar que a “cobrança” por inovações no processo de ensino está relacionada ao cansaço físico no sentido de valorarem mais o ensino justamente por entenderem que é preciso fazer valer a pena o período que estão dentro da sala de aula. Essas observações estão explícitas na figura 14, na qual encontra-se exposto o tempo gasto para alunos de escolas municipais (barras cinzas) e estaduais (barras pretas) para se deslocarem de sua casa até a escola.

Figura 14: Tempo gasto para alunos das escolas analisadas se deslocarem de casa até a escola.



Fonte: Elaboração e organização da Autora, 2019.

Fazendo uma analogia entre as duas secretarias, fica nítido que as escolas municipais mesmo com seus problemas infra estruturais, apresentam maior preocupação em amparar alunos e professores quando comparados às da rede estadual, visto que estes, de forma pouco expressiva ou inexistente, têm procurado solucionar determinadas lacunas identificadas no ensino de Geografia no ensino Fundamental II.

4.5. Perfil dos professores que atuam no ensino fundamental II nas escolas foco do estudo.

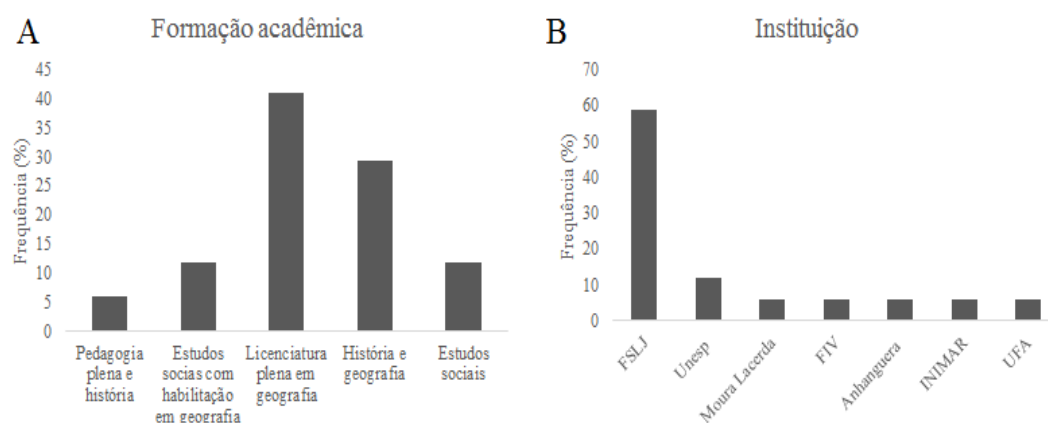
Ao expor este estudo, evidenciou-se a relevância da formação de professores para abordagens mais exitosas e significativas do processo ensino e aprendizagem. Convém enfatizar, para tanto, que tais processos precisam caminhar

concomitantemente, já que a coesão na formação docente assume parcela significativa do aprendizado e, portanto, tende a apresentar seus reflexos nos educandos. Buscando entender sobre essa formação nas escolas que foram objeto deste estudo, se expõe, por meio da figura 15, as respostas obtidas das perguntas feitas a 17 professores.

Afunilando a leitura da figura, ao analisar a letra A, pode-se perceber que a maioria dos professores possuem graduação em Geografia, fato que traz um certo consolo pois, ter a formação específica na disciplina que ministra, significa que esse professor pode aprofundar nesses conteúdos característicos de sua disciplina durante a graduação, chegando na sala de aula com uma bagagem mais avantajada. Guerrero, apud Castellar (2007, p. 113) afirmam com essa fala ao expor que “é por meio de uma boa formação de professores que mudanças nas metodologias de ensino chegam nas salas de aula”.

Nos gráficos da figura 15 abaixo, está representado a formação acadêmica dos professores, bem como as instituições que cursaram a graduação da formação inicial.

Figura 15: Formação acadêmica dos professores e instituição de formação inicial.



Fonte: Elaboração e organização da Autora, 2019.

Na letra B, cuja figura demonstra as Instituições nas quais os professores concluíram suas graduações, a Faculdade São Luiz localizada em Jaboticabal, sobressai em relação as demais. Isso pode ser explicado, por ser a instituição mais acessível próximo a Sertãozinho, uma vez que, na região metropolitana de Ribeirão Preto, não se tem nenhuma instituição pública que oferece o curso de Geografia.

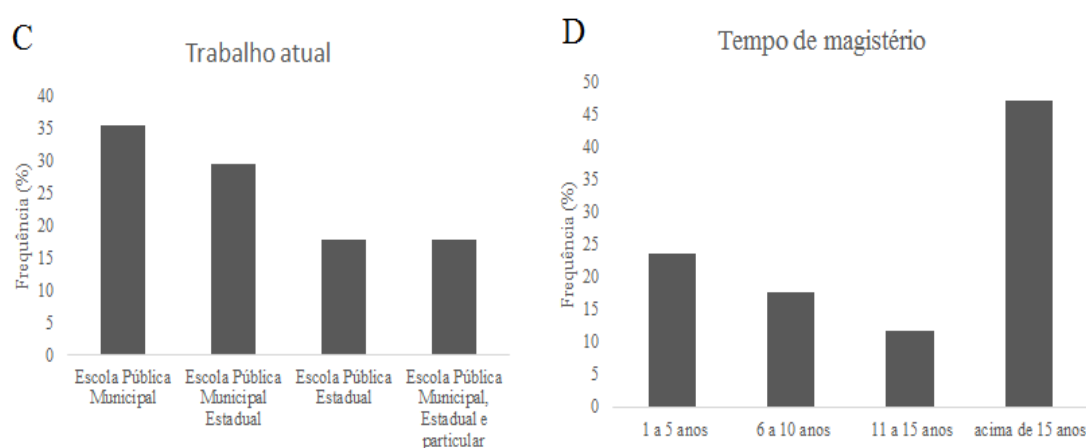
Nesta lógica, retomamos o explana Guerrero apud Castellar (2007, p 113), ao falar que “os professores necessitam de uma base teórico-conceitual sólida seja na área

específica da disciplina que lecionam, quanto nas teorias pedagógicas e psicológicas para que o processo de aprendizagem discente efetivamente seja promovido na sala de aula”. Por isso, os professores buscam suas bases teórico-conceitual em instituições que se localizam mais próximas de seus municípios de origem.

Por esse mesmo viés Tardif (2009) explana sobre a necessidade de um enfoque crítico, e ressalta que todo constructo teórico referente às práticas deve ser questionado num dado momento de maneira crítica, quanto a natureza das idealidades, evidenciando assim a necessidade de leituras mais aprofundadas em cada situação problema.

Na figura 16 abaixo, expostos colateralmente, é possível averiguar o trabalho atual e o tempo de magistério dos docentes que ministram aulas no segundo segmento do ensino fundamental das escolas foco dessa pesquisa.

Figura 16: Trabalho atual e tempo de magistério dos professores.



Fonte: Elaboração e organização da Autora, 2019.

Em relação a atuação dos professores, dos 17 professores entrevistados, 6 professores atuam na rede municipal, 5 em escolas estaduais e municipais, 3 atuam só no estado e 3 atuam em escolas do município, estado e rede particular (figura 1 – c).

Face ao exposto, convém destacar ainda o tempo de magistério desses professores, visto que a maioria destes possui mais de quinze anos de docência em Geografia, segundo dados coletados por meio de questionário (Figura 16 - D). Daí a importância de não se apegar nos excessos expostos por Tardif (2009) onde ela explana sobre repertório de competências do professor (chamado pelo autor de professor ator), no sentido de reproduzir algo já pronto, o que o autor chama de abordagens etnográficas

como sendo um modelo estratégico de atuação do ator, ou seja, transforma tudo em saber.

Essa fala foi exposta, no sentido de dar atenção para a formação continuada que se faz necessária para o corpo docente pois, embora reconheça o profissionalismo e competência dos professores, a Geografia, como as demais ciências são atualizadas cotidianamente, deixando explícito a necessidade de todos os profissionais também atualizarem seus saberes, corroborando com Tardif (2009, p. 193) que fala: “ao identificarmos, saberes e exigências de racionalidade, estamos tornando possível a constituição de um verdadeiro repertório de conhecimentos para o ensino que reflita saberes dos professores.”

Também fica explícito através da figura 16 que no município de Sertãozinho, os professores tendem a terem preferência por trabalharem na rede municipal, exposta pela letra C. Essa preferência se dá, de acordo com as respostas registradas nos questionários que foram aplicados aos professores, onde, a maioria relata que estrutura física, opções de dispositivos didáticos são alguns diferenciais do município em relação as escolas estaduais.

Algo profícuo, se pensar que a municipalização do ensino é justamente para enaltecer o processo-ensino aprendizagem. De forma implícita, se percebe que as escolas estaduais são desprovidas de certos dispositivos didáticos, trabalham com o sistema de apostilas não raro é alvo de crítica dos professores). Essa constatação ao encontro do que NÓVOA aponta (2009 pag. 72), segundo ele “A forma como o Estado tem encarado esta questão é paradigmática da vontade de substituir uma visão burocrática-centralista por uma função de regulação avaliação, que prolongue (e legitime) o seu controle sobre a profissão docente”.

Ao transcrever os questionários como também nas entrevistas, observou-se, que dos 17 professores, 7 trabalham os três turnos em escolas diferentes, 8 trabalham em 2 turnos em escolas diferentes e apenas 3 trabalham em uma escola só, mas estes fazem questão de deixar a ressalva que é por não terem conseguido mais aulas, uma vez que, a remuneração de um cargo não supre as despesas mensais.

Essa é uma problemática muito frequente na carreira docente e que nos leva a algumas reflexões, pois, ao pensar na condição do Professor em sala de aula - sete dias por semana e em três turnos, questionamos: como ficam as condições sócio-emotivas? E o planejamento de aulas? É possível (re)produzir e inovar materiais com

carga horária alta? São perguntas que merecem atenção, ainda que reconheçamos que a situação-problema é sistêmica. E sobre isso Bragança narra que

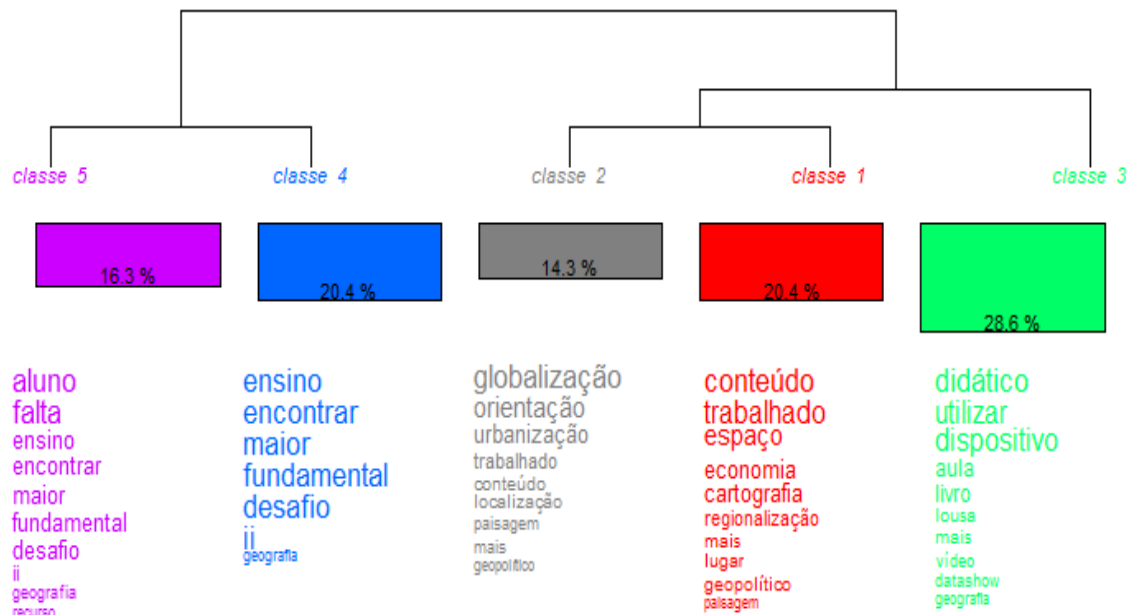
Na escuta das narrativas docentes, encontrei em comum o sentimento de angústia frente às novas formas de organização social contemporânea, ou seja, a percepção de uma crise no paradigma societário que interfere diretamente nas políticas públicas, nas instituições escolares onde trabalham, nas relações entre escola-comunidade, família-alunos, trazendo novas exigências e desafios para a práxis docente e a formação (BRAGANÇA, 2014, p. 99).

A fala de Bragança, vai ao encontro do que os professores expressam, no esquema hierárquico abaixo, pode-se perceber essa relação escola-comunidade, família-alunos, expressa nas classes de palavras 5 e 4. Quando perguntados sobre o maior desafio ao ensinar Geografia em massa, responderam a falta de interesse dos alunos, a dificuldade de assimilar o conteúdo, leitura e interpretação, seguido do distanciamento que a família (pais ou responsáveis) tem em relação ao desenvolvimento dos filhos. Realidade que aumenta ainda mais, os óbices do ensino de Geografia.

Quando os professores citam que um dos problemas encontrados nas aulas de Geografia está relacionado com a disciplina de português, ao relatarem a deficiência dos alunos em leitura e interpretação, é válido mencionar que não são casos isolados da cidade de Sertãozinho. O Professor Eduardo Donizetti Giroto, apresenta em seu Atlas da Rede estadual de educação de São Paulo (2018, p. 56) dados comparativos entre 2011 e 2017 do ensino fundamental, os quais apontam que os estudantes, no quesito língua portuguesa, caem do adequado para baixo.

De forma semelhante que fora realizado para as respostas dos estudantes, as respostas dos professores, obtidas pelos questionários, também passou pelas análises de CHD e de nuvem de palavras, as quais são apresentadas mais abaixo. A CHD, na figura 17, possibilitou a formação de cinco classes distintas as quais foram incluídas em dois grupos principais. Cabe ressaltar que a classe 3 foi a que apresentou maior ocorrência de palavras (28,6%) e a mesma encontra-se mais distante das demais, estando em subgrupo com as classes 2 e 1. Ademais, a classe 3, pelas palavras apresentadas, os professores fazem também referência ao livro didático e da disposição de outros recursos para melhoria de suas aulas.

Figura 17: Classificação hierárquica descendente. Respostas obtidas dos professores de escolas analisadas.



Fonte: Elaboração e organização da Autora, 2019.

A figura 18 é uma nuvem de palavras organizada a partir das informações colhidas nos questionários aplicados ao corpo docente. É notório que as palavras são bem diferentes daquelas encontradas nas respostas discentes, algo que já era esperado nesse tipo de análise. Há dentre os registros palavras como: lousa, geopolítico, regionalização, pesquisa, tecnologia, dentre outras. Uma inferência interessante que se pode fazer por meio dessa análise é que se pode verificar que a palavra “desafio” se encontra em destaque próxima a palavra “geografia”. Isso remete as dificuldades encontradas pelos professores de Geografia.

Figura 18: nuvem de palavras das respostas obtidas dos professores de escolas analisadas.



Fonte: Elaboração e organização da Autora, 2019.

Na figura acima, é possível observar ainda, os diversos temas de Geografia trabalhados pelos professores, como também, os dispositivos didáticos usados pelos mesmos. Sabe-se da árdua tarefa e da grande responsabilidade que é para o professor, a seleção de temas, conteúdos e a formulação/elaboração de conceitos concernentes a realidade do aluno. Nesse sentido, Castellar expõe que

A formação docente é uma das principais bases para a realização de mudanças na educação formal. Por meio de conhecimentos de teorias oriundas do campo de pesquisa da Psicologia da Educação e da didática, que são capazes de subsidiar a organização de objetivos pedagógicos, a seleção de materiais adequados e a elaboração de procedimentos e sequencias didáticas, professores implementam mudanças na aprendizagem dos alunos. Essas mudanças estão relacionadas, também, ao tipo de aprendizagem que é privilegiado pelo professor (CASTELLAR, 2015, p. 114).

A fala de Castellar (2015), deixa explícito a necessidade da autonomia do professor, especialmente na rede estadual de ensino de Sertãozinho, uma vez que, as maiores insatisfações (através das respostas dos questionários) se concentram nesta rede. Ademais, se sabe da notória necessidade de efetividade na formação continuada, para que esses profissionais possam aprimorar seus conhecimentos e suas metodologias em sala de aula, dando ênfase no processo ensino e aprendizagem.

Todavia, não devemos ignorar a necessidade de aprimoramentos nos cursos de formação inicial. A prática docente deve ter como base todas as construções teóricas

fundamentadas na academia que irão fundamentar na prática docente por meio da bagagem de conhecimentos adquiridos aliados sempre com os novos aprendizados. Tendo em mente que o processo ensino-aprendizagem dos educandos, em muitas situações fica comprometido em função de defasagem nos cursos da própria formação inicial, como bem expõe Zuba

Os problemas na formação inicial – sejam os mais antigos, sejam os recentes – compõem o quadro da fragilidade dos cursos, repercutindo no ensino e nas próprias condições do trabalho docente. O distanciamento entre as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino da Educação Básica faz com que os alunos saiam da licenciatura com um conhecimento superficial em relação ao estudo e análises de propostas curriculares direcionadas a esse segmento. (ZUBA, 2020 p. 14)

Essas situações expostas pela autora, nos leva a uma leitura minuciosa dos cursos de formação inicial nos quais devem propiciarem a capacitação de forma concreta ao licenciando preparando-o para a prática docente com habilidades necessárias para o desempenho eficaz de atividades requeridas em cada segmento de ensino que for ministrar aulas, conseguindo relacionar os conteúdos acadêmicos com os conteúdos escolares.

Outra situação que nos gera inquietações diz respeito à temática cartografia – já mencionada nas análises dos alunos- na figura de nuvem de palavras formada pelos *corpus* textuais das respostas dos professores, essa temática aparece de forma pouca expressiva e distante da palavra Geografia, indicando que os professores pouco trabalham com essa temática, tais alegações foram registradas nas respostas dos alunos.

O fato dessa temática tão importante dentro da disciplina de Geografia, não estar em evidencia nas falas dos professores como também dos alunos, podem ter explicações diversas. Entretanto, concordamos com Callai (2005) ao expor a importância de saber fazer o mapa para ter condições de lê-lo. Por outro lado, nos deparamos com os currículos descritivos, a falta de autonomia docente ao elaborar seus materiais de uso contínuo para ministrar suas aulas, estão sempre presos á propostas curriculares taxativas, arraigadas a um modelo de ensino que difere da ideia defendida na disciplina da Geografia escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se compreende os caminhos da formação docente no contexto da educação pública brasileira, o espaço da prática profissional dos professores e os modelos da formação inicial e continuada dessa profissão, torna-se mais fácil entender alguns dilemas encontrados nos espaços do cotidiano escolar, uma vez que muitas dessas situações contraditórias se dão em função das legislações educacionais brasileiras vigentes, principalmente a partir da vigência dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998.

Ao analisar as reflexões no decorrer da escrita desta dissertação, percebemos o quanto necessárias são as mudanças nos cursos de formação inicial e continuada de professores no Brasil. Essa mudança terá que corresponder, em extensão e profundidade, a princípios que devem orientar inclusive uma reforma da educação básica. Não estamos falando em modismos, modelo A ou B que beneficiam classes dominantes ou ao modo de produção capitalista – neoliberalista – que são pautados de forma linear na obtenção de lucros e na obscuridade dos governantes brasileiros, a educação não é lucrativa, vista por muitos destes como um negócio pejorativo.

O que pensamos aqui é na busca de modalidades de organização pedagógica e espaços institucionais que favoreçam a constituição de modelos eficazes e adequados à(s) realidade(s) do País, competências docentes pensadas nas vivências do aluno, valorando o lugar que esse sujeito está inserido, ensinar e fazer com que os alunos aprendam de acordo com os objetivos e diretrizes pedagógicas que serão traçados para a educação básica baseados na realidade vivenciada pelos sujeitos que ocupam os quatro pontos do Brasil.

Para tanto, é imprescindível que haja, na conjuntura do sistema educacional brasileiro, ampliação de políticas públicas para novos modelos ou reformulação dos modelos vigentes, de formação de professores, de modo especial a formação docente em Geografia, sobretudo na formação inicial, por entender que essa constitui o ponto principal a partir do qual é possível reverter e/ou evitar situações caóticas no futuro. Entendendo que, por meio da formação inicial, compreendida como alicerce, tornar-se-á mais fácil provocar uma reação do sistema total, causando um efeito cíclico, possibilitando benefícios contínuos e duradouros.

Mediante ao nosso entendimento sobre a formação docente, é possível afirmar que o processo de ensino-aprendizagem referente aos conteúdos da disciplina de Geografia, sobretudo no ensino fundamental II, é um processo desafiador, não só pela diversidade das realidades sociais encontradas, mas também pela falta de estrutura encontrada nas escolas, ao desprendimento dos alunos. O estudo nesse segmento do ensino fundamental II nas escolas públicas de Sertãozinho/SP possibilitou uma melhor compreensão de como se dá a interface da formação docente e o processo de ensino e aprendizagem da Geografia no ensino fundamental II. Entendemos que essa relação é passível de mudanças, no que diz respeito ao professor, ao aluno e também ao desenvolvimento do conhecimento geográfico dentro da sala de aula. Esse entendimento se deu por meio das leituras feitas da literatura que aparece no corpo desta escrita, no decorrer da aplicação dos questionários, como também por meio dos resultados obtidos.

Durante toda a pesquisa, buscamos analisar os fatos que corroboram a manutenção da relação entre professor e aluno, o contexto escolar, assim como a autoria docente na sala de aula. Dessa forma, conseguimos responder à questão central da pesquisa, a saber: *de que forma Professores e alunos interagem com os conteúdos de Geografia dentro da sala de aula e como essa relação reflete no processo de ensino-aprendizagem?* Entendemos que há essa interação, porém parcial. Professores e alunos se sentem alienados pelo currículo proposto pelo governo, que está ancorado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, se veem desassistidos de conteúdos relacionados com o regionalismo local, com sua cultura de origem, dentre outros fatores.

Embora as dificuldades sejam inevitáveis, ficou explícito que o processo de ensino-aprendizagem contribui para a construção e a resignificação do ensino de Geografia de modo enfático no ensino fundamental II, e que a formação e prática docente estão estritamente interligadas a este processo. Julgamos de suma importância colocar em voga esses diálogos a respeito da temática processo ensino-aprendizagem, correlacionando-o com o ensino de Geografia e formação dos professores, uma vez que é imprescindível entender todo esse processo, pois a formação do professor aliada à sua prática docente influencia no desenvolvimento do aprendizado do conhecimento geográfico dentro da sala de aula.

Entendemos que a problemática discutida nesta pesquisa, alcançou seu objetivo, visto que, se buscava em compreender a realidade dentro da sala de aula, vivenciada pelos alunos e pelos professores de Geografia do ensino fundamental II.

Conseguimos, conforme expusemos nos objetivos específicos, identificar o contexto escolar das unidades de ensino, relacionarmos à formação docente dos professores com o conteúdo que ministram, momento ímpar para entendermos a importância que se tem a formação inicial para a profissão docente. Pudemos também verificar que há distinção do processo de ensino-aprendizagem entre as escolas da rede municipal e da rede estadual tanto por parte dos alunos, quanto pelos professores. As análises dos dados demonstram que os alunos das escolas municipais apresentam maior proveito em relação às escolas estaduais.

Cabe frisar que as discussões teóricas sobre os conteúdos geográficos devem se aproximar do contexto escolar, da sala de aula e principalmente da realidade dos alunos para que os educadores reflitam a teoria e a prática por meio das vivências de cada aluno, fazendo uma conexão da realidade com a temática proposta. Assim, o despertar para a reflexão, somando a realização das atividades entre alunos e educadores permite a efetivação do processo ensino-aprendizagem.

Ressaltamos a importância da Geografia entre as disciplinas escolares no segundo segmento do ensino fundamental pois essa permite aos educandos, no instante em se deparam com o corpo conceitual dessa ciência, compreender a multiplicidade de relações que o homem estabelece com o espaço em que vive. Esse espaço passa a ser efetivado nas práticas de ensino e aprendizagem que possuem objetivos traçados para subsidiar os educandos a compreenderem tais relações.

Ademais, pensar tanto na Geografia escolar quanto a acadêmica admitem pensar o conhecimento geográfico como conhecimento da vida, da cultura, do conflito, do que é experienciado, provado, sentido no dia a dia. Essas experiências e reflexões, a nosso ver, podem contribuir para se ensinar a Geografia de maneira crítica, desvendando o que é minimizado nas espacialidades por meio dos currículos descritivos das legislações educacionais vigentes. A compreensão do conhecimento geográfico pode revelar também, pela leitura do modo de produção capitalista, sua articulação aos espaços e como isso interfere nas nossas vidas, por meio das relações sociais que se materializam no espaço e se mostram por meio dos lugares.

Portanto, pensar o processo ensino-aprendizagem na disciplina de Geografia no ensino do ensino fundamental II é ter a leitura de que os conteúdos estudados nesse ciclo devem ser pautados em diálogos por meio das relações que se estabelecem entre professor e aluno ao longo dos quatro anos desse ciclo, que contribuirá para a

compreensão dos conteúdos geográficos e, por conseguinte, na formação cidadã de cada aluno, uma vez que os conteúdos abordados nessa etapa devem estar conectados à prática cotidiana dos educandos, e não simplesmente reproduzir os conteúdos que constam nos planos curriculares da escola. Deve contemplar em sua organização temas e conceitos geográficos, e que suas práticas sejam voltadas ao contexto espacial em que vivem os alunos.

Mais uma vez, salientamos a importância da formação inicial e continuada para obter êxito no processo ensino e aprendizagem, e por entendermos que esse segmento do ensino fundamental é o alicerce tanto para as etapas seguintes - ensino médio - como também para a formação crítica do próprio indivíduo.

Para além dessas questões, no decorrer das análises de dados, observamos um tímido movimento no sentido de municipalização por completo, do segundo segmento do ensino fundamental na cidade de Sertãozinho/SP, que parece apresentar conformidade com a descentralização da gestão da educação no Brasil, multiplicando as políticas neoliberais postas na nossa sociedade e que tanto têm articulado para minimizar a autonomia do ensino público no País.

Face ao exposto, pretendemos, portanto, que o estudo possa ser um estímulo para buscas de ações e intervenções políticas-pedagógicas pontuais, observando-se a realidade de cada instituição da rede pública de ensino da cidade objeto deste estudo, esperando que por meio de políticas públicas eficazes para valorização da formação docente – inicial e continuada- permitindo melhorias nas práticas educativas, o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem no segundo segmento dessas escolas, aconteça de forma mais eficaz, possibilitando por meio da assimilação do conteúdo a produção do conhecimento geográfico .

“Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota”. (Madre Teresa de Calcuta)

6. REFÊRENCIAS

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

ALMEIDA, R. **Do Desenho do Mapa: iniciação cartográfica na escola**. 4ª ed. São Paulo, Ed. Contexto 2006.

ALMEIDA, R. D. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. São Paulo: Contexto, 2013.

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2012

ANDRÉ, M. Políticas de iniciação à docência para uma formação profissional qualificada. In: ANDRÉ, M. (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016. Cap. 1. p. 17-34.

AMBROSETTI, N. B.; CALIL, A. M. G. C. **Contribuições do mestrado profissional em educação para a formação docente**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p.85-104, set/dez., 2016

AZEVEDO, A. G. O ensino de Geografia nas escolas públicas de ensino médio de Caicó/RN: uma análise acerca das práticas pedagógicas e instrumentos didáticos - **III Conedu – Congresso Nacional de Educação**. Natal-RN 2016. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA18_ID587_17082016175243.pdf. Acesso em: 18 set.2017.

AZEVEDO, C.S. de; ARCANJO, V.M.; & CARDOSO, H.J.M. **OFICINA DE MAQUETE: a busca por um aprofundamento do processo ensino-aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 7, n. 14, p. 287-297, jul./dez., 2017.

BRAGANÇA, I.F. de S. Espaços tempos no trabalho docente: narrativas de professoras. In: VELLOSO, L. M. **Tempos e Espaços Escolares: experiências políticas e debates no Brasil e no mundo**. Rio de Janeiro. Faperj, 2014.

BECKER, F. **A Epistemologia do Professor - O cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes. 12. Ed., 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Versão Final**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 29 fev. 2020.

BRASIL. art. 211. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos**. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRASIL. Decreto nº. 8.752 de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Ministério da Educação.** Brasília, 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases - LDB. **Ministério da Educação.** Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. **Ministério da Educação.** Brasília. 1998.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2/2019.** Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, pp. 46-49.15 de abril de 2019.

BRASIL. **A Base Comum Nacional e a formação dos professores.** Brasília, CNE, 2013.

Brasil. Documento C: **Consolidação das normas do CNE sobre formação de professores.** PROJETO 914BRA1123 – CNE. Políticas Educacionais: Subsídio à Formulação e Avaliação de Políticas Educacionais Brasileiras. Brasília: MEC, 2009.

CALLAI, H. C. **Geografia em sala de aula pratica e reflexões.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1998.

CALLAI, H. C. **Educação geográfica: reflexão e prática.** Ijuí: Unijuí, 2011. Cap. 5. p. 121-142.

CALLAI, H. C. **Estudar o lugar para compreender o mundo.** In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CALLAI, H. C. **Escola, Cotidiano e Lugar.** In: BUITONI, Marísia Margarida Santiago (Org.). Geografia: ensino fundamental [coleção explorando o ensino volume 22]. Brasília: MEC, 2010

CALLAI, H. C. **A Geografia e a Escola: Muda a Geografia? Muda o Ensino?** Revista Terra Livre, n. 16. p. 133-152. São Paulo, 2001.

CAMILO COSTA, H. H.; RODRIGUES, P. F.; STRIBEL, G.P. **Teoria curricular e Geografia: convites à reflexão sobre a BNCC.** *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 9, n. 17, p. 86-108, jan./jun., 2019.

CASTELLAR, S.M.V. **A alfabetização em geografia.** *Espaços da Escola*, Ijuí, v. 10, n. 37, p. 29-46, jul./set. 2000.

CASTELLAR, S.M.V. **Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar**, Cad. CEDES vol.25 no.66 Campinas May/Aug. 2005

CASTELLAR, S.M.V. **Ensino de Geografia e Diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino.** São Paulo: Contexto, 2006.

CASTELLAR, S.M.V. **Formação de professores e o Ensino de Geografia.** *Revista Terra Livre*, n. 49. p. 51-59. São Paulo, 2015.

CASTROGIVANNI, A. C. et. Al. **Movimentos no Ensinar Geografia.** Porto Alegre: Imprensa livre: Compasso; Lugar – Cultura 2013.

CASTROGIVANNI, A. C. **Ensino de Geografia: caminhos e encantos.** Porto Alegre: Edipucrs, 2007

CASTROGIVANNI, A. C. et al. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões.** 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/ Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 2003. p. 58-63.

CAVALCANTI, L S. **Geografia e práticas de ensino: Geografia escolar e procedimentos de ensino numa perspectiva sócio construtivista.** Goiânia, Alternativa, 2002. p. 71-100

CAVALCANTI, L S. **Bases Teórico-metodológicas da Geografia: Uma referência para a formação e a prática de ensino.** In: CAVALCANTI, L.S (org). *Formação de professores: concepções e práticas em Geografia.* Goiânia: Vieira, p. 27-50, 2006.

CAVALCANTI, L. S. **A Geografia Escolar e a Cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana.** Campinas: Papirus, 2008.

CAVALCANTI, L. de S; CALLAI, H. C. **Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos.** São Paulo: Xamã, 2012.

CAVALCANTI, L. S. **O trabalho do professor de geografia e tensões entre demandas da formação e do cotidiano escolar.** Palestra durante o XIII Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia - ENPEG, Belo horizonte/MG. Setembro de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3joNUB7uifY&t=198s>. Acesso em 08 ago 2020.

CAVALCANTI, L. S. **Pensar pela Geografia: Ensino e Relevância Social.** - Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2018.

CAMPOS, A. C. **Metodologia do ensino de geografia.** São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2010.

CAMILO COSTA, Hugo Heleno; RODRIGUES, Phelipe Florez; STRIBEL, Guilherme Pereira. **Teoria curricular e Geografia: convites à reflexão sobre a BNCC.** *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 9, n. 17, p. 86-108, jan./jun., 2019. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/578>. Acesso em: 21 jul. 2020.

Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2013). **IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais.** *Temas em Psicologia*, 21(2), 513-518.

ESTEVES, J. In: NOVOA, A. (org.). *Profissão professor. Coleção Ciências da Educação.* Porto: Porto Editora, 1991.

FEIRANSUCRO e AGROCANA, **Feira internacional da Bioenergia.** Disponível em: www.fenasucro.com.br. Acesso em: 29 nov. 2018.

FERNÁNDEZ, F. A. **Didáctica y optimización del proceso de enseñanza aprendizaje.** IN: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño – La Havana – Cuba, 1998.

FINI, Maria Inês. **Encontro de Dirigentes Regionais, Supervisores de Ensino e Diretores de Escola: planejamento 2008.** São Paulo: SEE, 2008

FREIRE, P. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 35ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** Rio De Janeiro/São Paulo: Editora Paz & Terra, 2014.

GADOTTI, M. Educação para e pela cidadania. In: RATTNER, H. (Org.). **Brasil no limiar do século XXI: alternativas para a construção de uma sociedade sustentável.** São Paulo: Edusp, 2000. p. 289-308.

GATTI, B.A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPED, v.13, n. 37, p.57 – 70. 2016

GIROTTTO, A.D. **Atlas da rede estadual de educação de São Paulo**, 1ª ed. CRV, Curitiba, 2018.

GUERRERO, A. L. de A. **Contribuições da teoria da atividade para a formação continuada de professores de geografia.** In: CASTELLAR, S. (Org.). Educação geográfica: teorias e práticas docentes. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 113-136

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico, 2010.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 10 set. 2018.

KEARCHER, N. A. **A geografia é o nosso dia-a-dia. Geografia em sala de aula prática e reflexões.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1998.

KAERCHER, N. A. **O gato comeu a geografia crítica? alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia.** In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (orgs). Geografia em Perspectiva. São Paulo: Contexto, 2002, p. 221-231.

LACOSTE, Y. **A geografia serve antes de mais nada para fazer a guerra.** São Paulo: Ática, 1988.

LACOSTE, Yves. **A Geografia- isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra.** 5ª. ed. São Paulo: Editora Papirus, 2001.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LEÃO, R. F. Comentários. In: BALZANO, S. (Org.). **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina** . Brasília: CONSED, UNESCO, 2013. p.19-20

LIBÂNEO, J. C. **Reflexividade e formação de professores:** outra oscilação no pensamento pedagógico brasileiro. IN. Pimenta, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.) Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J.F; TOSCHI, M.S. **Educação Escolar, políticas, estrutura e organização.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜDKE, M. **O professor, seu saber e sua pesquisa.** In. Educação & Sociedade. Campinas: Unicamp. vol.22, nº 74, abril/2001- p 77 – 96.

LÜDKE, M. (Org.) et al. **O professor e a pesquisa.** São Paulo: Papirus, 2001.

LÜDKE, M. e CRUZ, G. **Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa.** In. **Cadernos de pesquisa.** Departamento de Educação da PUC/RJ, vol.35 n.125. São Paulo, maio/ago. 2005.

NÓVOA, A. **Os professores na virada do milênio: do excesso ao discurso à pobreza das práticas.** Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999

NÓVOA, Antônio. **O professor pesquisador e reflexivo**. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antoni_o_novoa.htm. Acesso em 04 de fev 2020.

MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAIA, D. C. ; MAIA, A. C. N. **Práticas formativas e diferentes estratégias para o ensino de Geografia nos anos iniciais**. Geo Textos, vol. 13, n. 2, p. 115-134. Dezembro 2017.

MARTINS, A.M; PEREZ, J.R.R. **O processo de municipalização no Estado de São Paulo: Mudanças institucionais e atores escolares**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Fapesp, 2002.

MARQUES, M. O. **A formação do profissional de educação**. 4. ed. Ijuí Ed. Unijuí, 2003.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. **Verbetes paradigmáticos. Dicionário Interativo da Educação Brasileira** – Educa brasil. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/paradidaticos>. Acesso em: 10 set. 2018.

MORAIS, I.; GARCIA, T.; SANTOS, D. **Educação geográfica: ensino e práticas**. 1ª. ed. Natal: Edufrn, 2014.

MOLIN, S. L.; RAABE, A. L. A. **Novas tecnologias na educação: transformações da prática pedagógica no discurso do professor**. Acta Scientiarum. Education, Maringá, v. 34, n. 2, p. 249-259, nov. 2012. Disponível em: Acesso em: 15 abr. 2018.

PONTUSCHKA, N. N. **Parâmetros Curriculares Nacionais: tensão entre Estado e Escola** In: CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. de Reforma no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Ed. Contexto, 1999.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I; CACETE, N.H. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.

PONTUSCHKA, N. N; PAGANELLI, T.I; CACETE, N.H. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RATINAUD, P. ; MARCHAND, P. **IRAMUTEQ**: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [Computer software]. Disponível em: <http://www.iramuteq.org>. Acesso em 04 fev 2019.

REGO, Nelson. **Apresentando um pouco do que sejam ambiências e suas relações com a Geografia e a educação**. In: REGO, Nelson; SUERTEGARAY, Dirce; HEINDRICH, Álvaro (Orgs.) Geografia e educação: geração de ambiências. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-181, jan./abr. 2007.

SANTOS, P. R. **Entre o ensino de geografia e a geografia escolar: reflexões críticas**. In: S.E.E./SP. Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/programa-de-municipalizacao-do-ensino-une-estado-e-municipios>. Acesso em: 21 mar.19.

SILVA CURADO, K. P.C. **epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora** Rev. Ciências Humanas Frederico Westphalen, RS v. 18 n.2 [31] set./dez. 2017. Pg. 121 – 135. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2468/2545> Acesso em: 01 ago. 2020

SILVA CURADO, K. P.C. **Políticas de formação de professores: construindo resistências**. Revista retratos da escola, Brasília. V 12, nº 23 p 307-320 jul./out 2018. Disponível em: <http://www.esforce.org.br> Acesso em: 13 ago. 2020

SILVA, J. L. B. da. O ensino de geografia na formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental: que elementos se colocam para essa tarefa? In: SOUZA, V. C. de. **A formação acadêmica do professor de Geografia: dimensões teóricas**. In: CALLAI, H. C. **Educação geográfica: reflexão e prática**. Ijuí: Unijuí, 2013. Cap. 5ª. p. 304-305. (Coleção Ciências Sociais).
SOUZA, V. C.. **A formação acadêmica do professor de Geografia: dimensões teóricas**. In: CALLAI, H. C. (Org.) **Educação geográfica: reflexão e prática**. Ijuí, RS: Ed. UNIJUI, 2011.

STEFANELLO, A.C. **Didática e avaliação de aprendizagem no ensino de Geografia**. 2. ed. Curitiba-PR Ibepx, 2011.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 5. Ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2009

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

TRINDADE, G.A; CHIAPETTI, R.J.N. **Discutindo Geografia: doze razões para se (re)pensar a formação do professor**. Ilhéus: Editus, 2008.

VARGAS, H. M. **Sem perder a “majestade” profissões imperiais no Brasil**. Revista de Sociologia. Araraquara. V.15, n 28, p.107-124, 2010

ZUBA, J. A. G. **A formação do professor de Geografia: uma discussão sobre as exigências locais e regionais do Norte de Minas**. Montes Claros: Ed. Unimontes, 2020. E’book. Disponível em :[://www.editora.unimontes.br/index.php/ebook](http://www.editora.unimontes.br/index.php/ebook). Acesso em 03 ago 2020.

7. APÊNDICES

7.1: Apêndice 1: Questionário aplicado aos alunos.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE RIO CLARO - INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS
EXATAS - SEÇÃO TÉCNICA DE PÓS-GRADUAÇÃO- GCE



DISSERTAÇÃO DE MESTRADO: Uma análise da interface formação de professores e o processo de ensino e aprendizagem de Geografia em escolas públicas do município de Sertãozinho/SP: Uma leitura do segundo segmento do ensino fundamental.

Discente: Angislene de Fátima Ferreira Andrade

Orientador: Profº Dr. Diego Correa Maia

Questionário

Escola: _____

—

Aluno _____ série: _____ turma _____

Idade _____ sexo () F () M.

Obs: nas perguntas dos números 01 ao 03, marque com um x apenas em uma opção.

01) Você gosta de Geografia? () sim () pouco () não

02) Nas aulas de Geografia se usa Data show, lousa digital, Tv com internet, entre outros recursos didáticos? () quase sempre () sempre () muito pouco () não

03) Filmes, documentários, mapas impressos, noticiários em revistas, são freqüentes nas aulas de Geografia? () quase sempre () sempre () muito pouco () não

04) O seu bairro ou rua fica a qual distância da escola?

05) Você estuda nesta escola por ser próxima de sua residência ou por outro motivo?

5.1 Quem são as pessoas que compõe seu grupo familiar? (atual)

06) Com base nos seus conhecimentos já adquiridos em sala de aula, **você** saberia responder qual é o objetivo da Geografia? Justifique.

6.1. Para você, qual a importância de se aprender geografia?

6.2. Você pratica a Geografia no seu dia-a-dia?

6.3. O conteúdo trabalhado na disciplina de Geografia condiz com sua realidade?

6.4 Você lembra algum tema, trabalhado em sala de aula que você consegue assimilar com seu cotidiano?

7) O livro didático (apostilas) trás os conteúdos com clareza e seguimento de um conteúdo com o outro?

8) Em sua opinião, para aprender de fato os conteúdos, como deve acontecer as aulas de Geografia? Exemplifique.

9) Para você o que é ser um cidadão crítico? Justifique.

10) Em sua opinião o ensino concreto da Geografia, possibilita uma formação crítica do cidadão? Dê exemplo.

11) Qual seu maior sonho?

11.1. Você acredita que o Ensino Público te possibilita realiza -lô?

7.2 Apêndice 2: Roteiro de entrevistas para professores das escolas analisadas



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE RIO CLARO - INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS
EXATAS - SEÇÃO TÉCNICA DE PÓS-GRADUAÇÃO- GCE



DISSERTAÇÃO DE MESTRADO: Uma análise da interface formação de professores e o processo de ensino e aprendizagem de Geografia em escolas públicas do município de Sertãozinho/Sp: Uma leitura do segundo segmento do ensino fundamental.

Roteiro de entrevistas para professores das escolas analisadas

- 1) Você reside aqui mesmo no município de Sertãozinho/SP?
- 2) Você sempre almejou ser docente ministrando aulas de Geografia?
- 3) Sua formação inicial (graduação em Geografia) lhe proporciona todo o suporte necessário para planejar e ministrar aulas?
- 4) Você sente falta de programas de formação continuada de professores na rede pública de ensino da cidade de Sertãozinho/SP?
- 5) Em sua opinião, existe um distanciamento da Geografia acadêmica para a Geografia escolar?
- 6) Você continua a participar de atividades ligadas a academia? (produção de trabalhos científicos, algum tipo de pesquisa voltada para o ensino de Geografia, pós graduação...)
- 7) A rede pública de ensino oferece estruturas físicas nas escolas para ministrar aulas interativas e participativas?
- 8) Qual metodologia você usa com mais frequência para preparar suas aulas?
- 9) O livro didático e/ou apostilas se tornar o mais usado nas aulas devido o fácil acesso? Comente.
- 10) Os alunos são participativos nas aulas de Geografia? Tem uma turma que os alunos tem maior adesão? Se sim, está relacionado a idade ou ao conteúdo ministrado?
- 11) Você entende que o fato de o professor ser categoria “X ou Y” influencia no planejamento anual e no tipo de aula ministrada?

- 12) O número de aulas semanais é suficiente para trabalhar todo o conteúdo proposto no plano de ensino anual (de aulas)?
- 13) Como você descreveria o processo de Ensino e Aprendizagem?

7.3 Apêndice 3: Questionário aplicado aos professores.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE RIO CLARO - INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS
EXATAS - SEÇÃO TÉCNICA DE PÓS-GRADUAÇÃO- GCE



DISSERTAÇÃO DE MESTRADO: Uma análise da interface formação de professores e o processo de ensino e aprendizagem de Geografia em escolas públicas do município de Sertãozinho/Sp: Uma leitura do segundo segmento do ensino fundamental.

professor(a),

Este material destina-se exclusivamente para a pesquisa intitulada “**Uma análise da interface formação de professores e o processo de ensino e aprendizagem de Geografia em escolas públicas do município de Sertãozinho (SP): Uma leitura do segundo segmento do ensino fundamental**”

Esta pesquisa é para elaboração de dissertação de Mestrado do Programa de Pós Graduação Organização do Espaço, na linha de pesquisa: Ensino de Geografia, Cartografia e Cartografia Escolar, vinculado ao Departamento de Geografia da Unesp – Rio Claro (SP), sob a orientação do Prof. Dr. Diego Corrêa Maia. O objetivo deste questionário é ter ciência da Formação Docente em Geografia das secretárias estadual e municipal de Sertãozinho/SP.

I - Informações gerais		
Nome:		
Endereço:		
Bairro:		
Fone:	Idade:	Sexo:
Naturalidade:		
Estado:		
Estado Civil:		
Número de filhos:		

II - Caracterização profissional
<u>Formação acadêmica:</u>
Curso:
Local (Nome da Instituição):
Ano de Conclusão da graduação:
<u>Trabalho atual</u>
☐ Escola Pública Municipal
☐ Escola Pública Municipal e Estadual
☐ Escola Pública Estadual
☐ Escola Pública Municipal, Estadual e particular
<u>Tempo de Magistério</u>
☐ 1 a 5 anos
☐ 6 a 10 ano
☐ 11 a 15 anos
☐ acima de 15 anos
<u>Turno/período de trabalho</u>
☐ manhã ☐ tarde ☐ noite
Há quanto tempo atua como professor do município de Sertãozinho (SP)?
Quais anos leciona atualmente?
Quais os maiores desafios encontrados para o ensino de Geografia no fundamental II?
Quais são os dispositivos didáticos mais utilizados nas aulas de Geografia?
Qual o conceito de Geografia que você tem?

Relate quais são os conteúdos mais trabalhados por você nas aulas de Geografia
Quais as lembranças que você tem sobre os conteúdos de Geografia em sua formação inicial?

Está garantido o direito de anonimato dos participantes!

Pesquisador responsável: Angislene de Fátima Ferreira Andrade