

QUE PROFESSOR FORMAR PARA UMA NOVA GEOGRAFIA ESCOLAR?¹

Enilson Silva Sousa²

Marcelo Oliveira de Faria³

RESUMO

As licenciaturas têm convivido com cenários complexos para o desenvolvimento de seu trabalho que podem variar de desvalorização do ensino, infraestrutura precária, desinteresse pelas disciplinas, violência escolar, entre outros problemas. Investigar o espaço escolar e, sobretudo a formação de professores torna-se um excelente meio de compreender e de refletir sobre a prática docente. Contudo, o processo de ensino é visto como um passo linear e justaposto da teoria à prática. Considerando esse contexto, a problemática desta pesquisa pode ser redigida da seguinte maneira: Qual formação de professores é importante para o professor ativo na geografia escolar? Complementarmente e considerando as intencionalidades e os objetivos da Geografia escolar: Que professor preciso formar para que ele participe do contexto da escola? Diante disso, essa análise não poderia ser basicamente empírica (baseada em observações e sensações), essa deve ser pensada em um diálogo à luz de teorias que embasem nossos pensamentos, afim de que, sejam ressignificados, possibilitando possíveis transformações na atual realidade. Essas teorias que fortalecem esse texto são as aprendidas em sala de aula no curso de Geografia da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, e principalmente nos componentes curriculares de Estágio Supervisionado em Geografia I, II, III e IV sobre: ensino e aprendizagem, metodologia do ensino, didática, cultura, formação de professores, entre outros. Sendo assim, o trabalho realizado em determinada escola foi muito prazeroso e enriquecedor, pelo fato de conhecer a realidade escolar e uma parte da rotina dos professores. Contudo, participar da rotina deste último foi fundamental para a desconstrução de vários mitos construídos e que alimentamos durante a passagem pela Universidade. Assim, durante o processo de regência e observações das aulas possibilita visualizar, conhecer, e vivenciar as práticas pedagógicas, conteúdo, a realidade do professor e aluno e quais meios o docente lança mão para alcançar seus objetivos. Cabe salientar também que foi realizada uma análise da ementa do currículo do curso de Geografia da UEFS a fim buscar-se refletir no que consistir ser professor e qual a finalidade da formação docente para atuar na escola básica e da geografia escolar. No curso de Geografia da UEFS um dos pontos que buscam uma articulação entre a universidade são os estágios que propõem que os estudantes vivenciem a escola como lugar central para pensar os currículos escolares, tentando minimizar a distância e a dicotomia entre teoria e prática. A educação não está centrada no professor ou no aluno, ela está voltada para o ser humano e sua realização na sociedade. A escola se organiza no espaço não é para reproduzir a estrutura social vigente, mas para contribuir para transformar a própria sociedade. Pensar a formação de professores e sua articulação com a escola básica é uma tarefa árdua, porém deixa-se claro que um bom professor se faz com teorias, práticas e, sobretudo, pela ação-reflexão, diálogo e intervenção, em busca constante de um saber teórico e prático. Paralelamente, a formação do professor depende das escolhas teóricas, filosóficas e

¹Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

²Mestrando em Geografia pela Universidade Federal da Bahia, enilsonstb@gmail.com.

³Professor e orientador da disciplina de Estágio IV, pelo Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

metodológicas que direcionarão os futuros professores para o exercício profissional e da construção dos conhecimentos geográficos.

Palavras-chave: Formação Docente. Geografia Escolar. Currículo.

INTRODUÇÃO

As licenciaturas têm convivido com cenários complexos para o desenvolvimento de seu trabalho que podem variar de desvalorização do ensino, infraestrutura precária, desinteresse pelas disciplinas, violência escolar, entre outros problemas.

Investigar o espaço escolar e, sobretudo a formação de professores torna-se um excelente meio de compreender e de refletir sobre a prática docente. Além disso, essa ação é necessária para que se pense na melhoria da formação desses futuros cidadãos críticos, que pensam o espaço em suas mais variadas escalas e nas suas concretudes e divergências espaciais.

Neste contexto, a formação de professores em Geografia tem como objetivo buscar uma formação crítica-reflexiva, tendo como necessidades dessa formação a articulação entre a teoria e prática. Contudo, o processo de ensino é visto como um passo linear e justaposto da teoria à prática.

Diante de um mundo globalizado, a Geografia escolar, segundo Sousa et al (2016), necessita de inovações didáticas e deve fazer parte deste contexto de redefinições mundiais, no qual é preciso acompanhar o ritmo em que ocorrem essas mudanças. De tal modo, é preciso produzir significado a essa geografia que está inserida no contexto escolar.

Segundo Veiga (2004), o mundo globalizado inseriu regras econômicas de grande impacto social que refletem na educação, reorganizando o trabalho pedagógico, e delegando às escolas uma série de atribuições, muitas vezes estranhas a elas, aos professores e alunos.

Considerando esse contexto, a problemática desta pesquisa pode ser redigida da seguinte maneira: Qual formação de professores é importante para o professor ativo na geografia escolar? Complementarmente e considerando as intencionalidades e os objetivos da Geografia escolar: Que professor preciso formar para que ele participe do contexto da escola?

Diante disso, essa análise não poderia ser basicamente empírica (baseada em observações e sensações), essa deve ser pensada em um diálogo à luz de teorias

que embasem nossos pensamentos, afim de que, sejam ressignificados, possibilitando possíveis transformações na atual realidade. Essas teorias que fortalecem esse texto são as aprendidas em sala de aula no curso de Geografia da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, e principalmente nos componentes curriculares de Estágio Supervisionado em Geografia I, II, III e IV sobre: ensino e aprendizagem, metodologia do ensino, didática, cultura, formação de professores, entre outros.

Sendo assim, o trabalho realizado em determinada escola foi muito prazeroso e enriquecedor, pelo fato de conhecer a realidade escolar e uma parte da rotina dos professores. Contudo, participar da rotina deste último foram fundamental para a desconstrução de vários mitos construídos e que alimentamos durante a passagem pela Universidade. Assim, durante o processo de regência e observações das aulas possibilita visualizar, conhecer, e vivenciar as práticas pedagógicas, conteúdo, a realidade do professor e aluno e quais meios o docente lança mão para alcançar seus objetivos. Cabe salientar também que foi realizada uma análise da ementa do currículo do curso de Geografia da UEFS a fim de buscar-se refletir no que consistir ser professor e qual a finalidade da formação docente para atuar na escola básica e na geografia escolar.

A FORMAÇÃO E SUA ARTICULAÇÃO COM A ESCOLA BÁSICA

No atual contexto, pensar a formação de professores e sua articulação com a escola básica levanta diversas questões. No curso de Geografia da UEFS um dos pontos que buscam uma articulação entre a universidade são os estágios que propõem que os estudantes vivenciem a escola como lugar central para pensar os currículos escolares, tentando minimizar a distância e a dicotomia entre teoria e prática. Talvez este último seja uma das maiores dificuldades encontradas pelos graduandos, pois ao se depararem com os currículos escolares e, sobretudo com os conteúdos postos nele, há um choque de realidade, ou seja, o currículo escolar não lhe ajuda a fazer aula, o que tem dificultado o trabalho do professor na educação básica.

A partir dessa perspectiva questionamos de que forma o currículo atual contribui para a formação docente para atuar na educação básica. Em linhas gerais podemos observar forte componente instrumental que pouco contribui para formação

crítico-reflexivo, embora o capacite para o exercício da docência que reproduz o modelo instituído que nos parece esgotado ou pouco efetivo.

Durante os estágios supervisionados, o que tenho percebido é que os currículos escolares estão alicerçados no livro didático e que ele tem fundamentado os currículos de muitas escolas. Os professores ainda permanecem ancorados no livro didático, fazendo com que o mesmo opere como se fosse uma referência única, não se permitindo lançar a novas práticas educacionais.

Ao fazer uma análise dos conteúdos propostos no currículo, notei o que citei anteriormente, de que os currículos escolares estão baseados no livro didático. Não quero aqui refutar o mesmo ou afirmar que ele não presta, mas que muitos dos conteúdos postos nele dificultam o trabalho do professor para a formação dos alunos, uma vez que muitos dos conteúdos apresentados no livro didático não condizem com sua realidade.

Contudo, quando fui convocado a fazer o planejamento de unidade, tive que trabalhar os conteúdos que se apresentavam no livro didático e não poderia fugir dele. Fiz o planejamento com base nos conteúdos da escola a partir de questões-problemas que poderiam ser resolvidas com os alunos, e que de fato trouxe sentido e um novo olhar sobre as coisas e até para a sua realidade.

Todavia, creio que nós, enquanto professores não podemos esquecer as reais finalidades da educação, da escola e principalmente da geografia, que é a formação dos alunos para o mundo, para que ele atue de forma consciente, crítica e agindo sobre sua realidade.

Chervel apud Lestegás (1998), crítico da noção de transposição didática para as ciências humanas,

entiende el conocimiento escolar como una producción cultural específica, muy diferente de otros tipos de conocimiento concurrentes en nuestra sociedad. Su finalidades enciales proporcionar a los niños y jóvenes la “cultura escolar”, de la que se sirve la escuela para cumplir la misión que la sociedad le ha confiado, en particular transmitir a los estudiantes una determinada representación del mundo en el que viven. (RODRÍGUEZ LESTEGÁS, 2007, p. 529).

Segundo os professores da educação básica um dos problemas se refere como transformar os conteúdos em conhecimento para os alunos, porque eles têm muita informação e não conhecimento. Partindo desta premissa, os professores têm refutado a experiência do aluno, não abrindo espaço para os seus anseios, negando

assim o poder de fala. Deste modo, torna necessário ou preciso que a escola ouça os alunos, dialogue com comunidade.

A partir do que fora exposto acima, o que tem acontecido na educação básica é uma transposição didática ou a transmissão adaptação dos conteúdos acadêmicos para a escola, muitas vezes distante das finalidades formativas dos estudantes. Isso me parece longe daquilo que é esperado da escola, que os professores formulem bons problemas para serem pensados junto aos alunos.

No entendimento de Chevallard (1985, apud Rodríguez Lestegás, 2007), os conhecimentos científicos são selecionados para ensinar na escola e esse conhecimento sofre uma serie de adaptações, uma transposição didática. A partir desta premissa, segundo Rodríguez Lestegás (2007, p. 529), “se nos invita a considerar la enseñanza como una transformación del “saber experto” (procedente de la investigación), en “saber a enseñar” (propuesto en los programas, instrucciones oficiales y manuales) y, finalmente, en “saber enseñado” (enunciado en cada clase).” Deste modo, “aun que el conocimiento escolar sea necesariamente distinto del conocimiento científico, la legitimación del saber enseñado requiere su conformidad com el saber científico; sin tener en cuenta la ciencia referente, carece de sentido plantear su transposición didáctica.”

Porém, estamos frente a um modelo que instrumentaliza a ação didática e que o mantém os saberes escolares em situação de forte dependência com o conhecimento científico, cuja finalidade deste último é responder ou explicar situações decorrentes dela.

Voltando para minha experiência em formular bons problemas e trabalhar com eles na geografia escolar, pude notar que ao trabalhar esses problemas, os alunos cada vez mais se aprofundavam, buscavam aprender mais sobre ele para tentá-lo resolver. Essa questão-problema despertava neles (alunos) o interesse em aprender, e mostrava noutra perspectiva de olhar, enxergar a situação apresentada ou que se apresentava no livro didático. Mas, não ficando ancorado no mesmo, buscando novos métodos para trabalhar ou fazer aula.

Portanto, a formação do professor deve valorizar a investigação, a reflexão sobre a prática, a busca por novos caminhos que efetivam a aprendizagem.

Penso que seja importante formular a necessidade de uma formação acadêmica forte combinada com os saberes didáticos, mas que tenha a escola como centralidade. Assim, pensar a autonomia docente com responsabilidade social me

parece um caminho muito importante. Um professor capaz de criar bons problemas, valorizar virtudes intelectuais de seus alunos e orientar as estratégias de produção de conhecimento a partir do universo escolar.

PROFESSORALIDADE: NO QUE CONSISTE SER PROFESSOR

A formação de professores está relacionada à construção de uma identidade profissional, como o professor constrói os saberes que sustentam essa identidade. No entanto, a identidade é construída e reconstruída no espaço escolar, e é nesse espaço privilegiado que aprendemos a refletir sobre os nossos atos e o que é ser professor. Mais importante que saber o que é ser professor é produzir essa existência e essa prática.

Nessa perspectiva, que há muito tempo, tem se procurado atributos ou características que definiam o “bom professor”. Para Nóvoa (2009), a professoralidade fundamenta-se sobre três dimensões: saber (conhecimentos), saber-fazer (capacidades), saber-ser (atitudes).

No tocante, essa questão de entender o que é ser “bom professor” tem me perseguido por toda a graduação, pois para mim ser “bom professor” era ou ainda é o professor que discute as questões atuais a (nossa realidade), o professor que cuida do aluno, que está atento se o aluno passa por algumas dificuldades e media essas relações, dá poder de voz ao aluno, que contempla o conhecimento dos alunos dentre outras características.

Que tipo de conhecimentos/saberes que o professores mobiliza e produz em sua profissão?

Gorz (2005, p. 32, apud Lopes, 2010, p. 26), explica que saber, nada mais é do que, “a capacidade prática, uma competência que não implica necessariamente conhecimentos formalizáveis, codificáveis.” A partir desse entendimento, o saber não é apenas aquele adquirido na academia, ou seja, a teoria, mas o saber é adquirido a partir da experiência, na prática, na atuação docente. Mas venho frisar que o conhecimento adquirido na graduação, embora insuficiente, tem proporcionado condições para trabalhar a geografia escolar, a buscar novos métodos de ensino.

Porém Fiorentini; Souza Jr, e Alves de Melo (2003, p. 312, apud Lopes, 2010, p. 27):

conhecimento aproximar-se-ia mais com a produção científica sistematizada e acumulada historicamente com regras mais rigorosas de validação tradicionalmente aceitas pela academia; o saber [...] representaria um modo de conhecer/saber mais dinâmico, menos sistematizado ou rigoroso e mais articulado a outras formas de saber e fazer relativas à prática não possuindo normas rígidas formais de validação.

Desse modo, quando se refere ao conhecimento do professor:

entendemo-lo como um saber (ou conjunto de saberes) contextualizado por um sistema concreto de práticas escolares [...], refletindo as suas concepções, percepções, experiências pessoais, crenças, atitudes, expectativas dilemas, etc. trata-se, portanto, de um saber ou de uma multiplicidade de saberes com regras e princípios práticos, expressos nas linhas de ação docente. (PACHECO; FLORES, 1999, p. 16, apud LOPES, 2010, p. 27-28).

De acordo com Tardif (2002), “o saber docente é composto por saberes, que advêm de fontes diversas, com os quais os professores mantêm diferentes relações”. Os saberes profissionais e disciplinares constituem um conjunto de saberes que está relacionado à formação de professores nas instituições de formações.

Os curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelo de cultura erudita e de formação para essa cultura. Os saberes derivados da experiência são os desenvolvidos no exercício da profissão docente, que se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades de saber fazer e de saber ser. (MORAIS e OLIVEIRA, 2010, p. 63-64).

Assim, a sala de aula é um espaço privilegiado, pois é no chão da escola que aprendemos com erros e acertos, e a quebra de certos preconceitos ainda enraizados em nos futuros docentes, vivência esse espaço propicia um novo olhar sobre a escola, a educação.

“No bojo desse conjunto de saberes o exercício profissional docente requer que os professores dominem, integrem e mobilizem esses saberes em sua prática”. (MORAIS e OLIVEIRA, 2010, p. 64). Assim, o saber da experiência é produzido pelos professores, é o conhecimento deles.

Então, o conhecimento do professor ou “saber docente” segundo Lopes (2010), é aquele adquirido pela reflexão na e sobre a experiência profissional e pessoal, em jogo dialético, com conhecimentos formalizados cientificamente.

Assim, o professor mobiliza e produz saberes no contexto de suas práticas, rompendo assim com paradigmas de formações baseadas na racionalidade técnica, cujas concepções e execução são momentos separados e hierarquizados entre si. Visto que esse modelo tecnicista de orientação, não resiste o atual momento histórico, no que se refere à prática cotidiana profissional dos professores.

A partir do parágrafo anterior, entende-se que a forma de construção de ensino e aprendizagem, vem sendo renovada, uma vez que a sociedade tem passado por mudanças em um mundo globalizado ou no que se refere ao meio técnico-científico-informacional, onde não há lugar, nesse caso a escola e ainda mais especificamente a sala de aula para o professor ditador, ou seja, o professor que detém todo o conhecimento (os saberes de sua respectiva área de atuação), e que os alunos não têm nenhum conhecimento adquirido, eles estariam na escola como receptor do saber, deixado de lado sua vivência. O professor se torna o centro do processo de aprendizagem, concebendo o aluno como um ser receptivo e passivo.

A educação não está centrada no professor ou no aluno, ela está voltada para o ser humano e sua realização na sociedade. A escola se organiza no espaço não é para reproduzir a estrutura social vigente, mas para contribuir para transformar a própria sociedade.

Desse modo, a formação a partir do ponto de vista de Nóvoa (1992, p. 25, apud Lopes, 2010, p. 34), não é construída somente por acumulações de (cursos, conhecimentos ou técnicas), mas também através da “reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.”

A partir dessa concepção do autor, além do conhecimento em Geografia o professor tem que gostar/respeitar “cultura” (produção cultural, saber popular, ciências, cinema, arte, religião, música, etc.); contestar/investigar a humanidade do homem; sociologia; e psicologia do (adulto, da educação – prática ou experiência). Podendo assim, contribuir não só para você enquanto profissional, mais como pessoa, cidadão.

Esses saberes disciplinares circunscrevem-se aos conhecimentos construídos nos cursos de formação inicial. A construção desses saberes, se apresenta nos cursos de licenciatura em Geografia a partir das seguintes grandes áreas: conhecimentos geográficos específicos, pedagógico-didáticos e estágios supervisionados.

Para tal, apresento-a análise realizada nas ementas do curso de Geografia da UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana, averiguando se há uma articulação entre os conteúdos que compõem a matriz curricular do curso.

O curso de geografia da UEFS possui em sua estrutura curricular composta por disciplinas de Núcleo Específico Comum, Núcleo Complementar Comum, Núcleo Específico Licenciatura e Tópicos Especiais. As de Núcleo Específico Comum e Núcleo Complementar Comum são ofertados para os alunos que cursam licenciatura e bacharelado. Já as de Núcleo Específico Licenciatura são cursadas de forma separadas pelos os alunos que cursa uma dessas habilidades/modalidade. E as de Tópicos Especiais podem ser cursadas por qualquer aluno matriculado em curso de graduação, desde que atendam os pré-requisitos, quando apresentados para cursar a disciplina, e haja a disponibilidade de vaga.

Porém, na estrutura curricular do curso de Geografia da UEFS, considerando as de Núcleo Complementar Comum, Núcleo Específico Comum, Núcleo Específico Licenciatura, a oferta de (43) disciplinas obrigatórias, e (37) disciplinas optativas. Em virtude de maior mobilidade de os alunos poderem cursar disciplinas optativas, só foram analisadas, no presente textos, as ementas das disciplinas obrigatórias para averiguar se há uma articulação entre as disciplinas pedagógicas e as específicas da ciência de referência, e vice-versa.

Das 21 disciplinas de Núcleo Específico Comum, foi evidenciado que somente a disciplina Libras: Noções Básicas aborda a educação para o contexto de alunos com necessidades especiais, porém a mesma disciplina não aborda o Ensino de Geografia (Quadra 01).

Quadro 01, disciplinas do Núcleo Específico Comum do curso de Geografia da UEFS que aborda a Educação em sua ementa, 2017.

Disciplinas	Abordagem da educação
Teoria da Geografia I	Não
Teoria da Geografia II	Não
Fundamentos de Climatologia I	Não
Fundamentos de Cartografia	Não
Introdução à Pesquisa em Geografia I	Não
Introdução à Pesquisa em Geografia II	Não
Introdução à Pesquisa em Geografia III	Não
Organização do Espaço Baiano	Não
Organização do Espaço Brasileiro	Não

Organização do Espaço Mundial	Não
Hidrografia	Não
Libras: Noções Básicas	Sim
Geomorfologia Estrutural	Não
Geomorfologia Climática I	Não
Biogeografia I	Não
Geografia Urbana I	Não
Geografia das Redes	Não
Geografia da População	Não
Geografia Econômica II	Não
Geografia Rural I	Não
Geografia Política I	Não

Elaboração: Sousa, E. S. 2017.

Portanto, as disciplinas de Núcleo Específico Comum e de Núcleo Complementar Comum, os professores salientam as contribuições da Geografia para a sociedade e, principalmente para a formação dos alunos, pois a Geografia permite aos alunos olhar/estranhar/refletir e até mesmos agir sobre o seu espaço, possibilitando compreender o mundo em que vivemos e a nos aprimora enquanto seres humanos para o exercício da cidadania.

A mesma análise foi realizada para as disciplinas de Núcleo Complementar Comum que compõem a matriz curricular do curso de licenciatura da UEFS, nenhuma das disciplinas, em sua ementa, apresenta elementos relacionados à discussão do Ensino de Geografia (Quadro 02).

Quadro 02, disciplinas do Núcleo Complementar Comum do curso de Geografia da UEFS que aborda a Educação em sua ementa, 2017.

Disciplinas	Abordagem da educação
Introdução à Filosofia I	Não
História Econômica Geral I	Não
Introdução à Sociologia I	Não
Geologia Geral IV	Não
Introdução à Antropologia I	Não
Pedologia I	Não

Elaboração: Sousa, E. S. 2017.

Cabe ressaltar que as disciplinas de Núcleo Específico Comum e de Núcleo Complementar Comum, os professores evidenciam que devemos ensinar a geologia, pedologia, geomorfologia e dentre outras que compõem a Geociências, de forma

correta e não repetir os erros de outros professores que atuam na educação básica, apesar dos alunos terem o conhecimento popular é preciso falar para eles o nome correto das coisas, por exemplo: ao ensinar geologia, geomorfologia e dentre outras, e estiver abordando o relevo é preciso deixar claro para os alunos, no conhecimento popular vocês conhece isso como pedra, mas o nome correto é rocha.

Contudo, um dos problemas posto na educação básica, talvez esteja relacionado ao o que ensinar afinal conteúdos muito importantes na academia são irrelevantes na escola. O que aponta para as peculiaridades em que ocorre a produção do conhecimento geográfico científico e o conhecimento geográfico escolar.

El primero de ellos se alimenta de los problemas a los que la ciencia debe intentar responder satisfactoriamente, lo que lo convierte en un saber que se constituye a medida que se va produciendo; en cambio, el conocimiento escolar se organiza en torno a resultados, puesto que se transmite lo que ya se ha investigado, lo que se conoce con seguridad, dejando al margen aquello sobre lo que la ciencia duda o mantiene todavía bajo interrogación. (LESTEGÁS, 2007, p. 528).

De acordo com os professores devemos ensinar de forma correta sim aos alunos, pois estamos ensinando uma ciência (Geografia) que é importante para a sociedade, e que possibilita conhecer o espaço e as suas formas de transformação e ocupação. No entanto, como a finalidade da geografia escolar não é a mesma que a acadêmica, é necessário pensar enquadramentos diferentes para cada uma delas e, por extensão, para o trabalho que se faz através de sua inserção na escola.

Também foi realizada uma análise para as disciplinas de Núcleo Específico Licenciatura, ou seja, e foi observado que todas ou quase todas as disciplinas são voltadas para a Educação e o Ensino de Geografia, bem como as suas finalidades. Contudo foi evidenciado que somente as disciplinas Psicologia e Educação, Política e Gestão Educacional e Didática, em sua ementa, não apresenta elementos que aborde o Ensino de Geografia. Entretanto, as disciplinas de Estágio Supervisionado em Geografia também apresentam, em sua ementa, a formação de professores em Geografia, bem como as finalidades da Educação e Geografia Escolar (Quadro 03).

Quadro 03, disciplina do Núcleo Específico Licenciatura em Geografia da UEFS que aborda a Geografia em sua ementa, 2017.

Disciplinas	Abordagem da Geografia
Psicologia e Educação III	Não
Política e Gestão Educacional I	Não
LEG I – Sistemas e Natureza	Sim
LEG II – Cartografia e Geoprocessamento	Sim
LEG III – Geografia Cultural	Sim
LEG IV – Espaço Urbano e Rural	Sim
LEG V – Organização do Espaço	Sim
LEG VI – Espaço, Rede e Território	Sim
Didática I	Não
Ensino de Geografia e Novas Tecnologias	Sim
Metodologia do Ensino de Geografia I	Sim
Metodologia do Ensino de Geografia II	Sim
Estágio Supervisionado em Geografia I	Sim
Estágio Supervisionado em Geografia II	Sim
Estágio Supervisionado em Geografia III	Sim
Estágio Supervisionado em Geografia IV	Sim

Elaboração: Sousa, E. S. 2017.

Embora, quase todas as disciplinas de Núcleo Específico Licenciatura estejam voltadas para o ensino de geografia e suas finalidades, as disciplinas como: Laboratório de Ensino de Geografia – LEG são mais voltadas para aulas práticas, nelas desenvolvemos, realizamos, aprendemos diversas atividades como: sequência didática, planejamento de curso e unidade, produção textual e de questões, plano de aula e unidade, avaliação, métodos, recursos, matérias didáticos, como ensinar cartografia na educação básica e dentre outras atividades.

Vale salientar que não só nos LEGs, mais também nas outras disciplinas, nos é ensinado a fazer sequência didática sobre determinados conteúdos, a fazer planejamento de aula e de unidade e até mesmo pensar em novas práticas e possibilidades para o ensino de geografia.

No processo de formação docente em Geografia, o Estágio possibilita aos graduandos de licenciatura a ter um contato com a escola, ou seja, visando uma interação entre o universo acadêmico e o universo escolar, nada mais é do que vivenciar, a ter uma experiência no âmbito escolar, de modo que os futuros professores internalizem conhecimentos pedagógicos necessários para sua prática docente; e beneficiar a instituição escolar e os alunos com novas práticas, saberes e ações que contribuam para o aprimoramento da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Em quase todas as disciplinas que compõem o Núcleo Específico Licenciatura são discutidas a avaliação, os currículos escolares, a transposição didática, a formação de professores em especial de geografia, a construção da identidade profissional, a refletir sobre determinada situação na escola e sobre as nossas práticas, e também privilegia o espaço escola e, principalmente a sala de aula, pois para os professores nesse espaço que aprendemos a fazer a aula, a ensinar, e a ser professor.

Todas essas atividades realizadas durante a graduação contribuem para inovar e renovar a Geografia Escolar, e até mesmo para a realização e inovação de nossas práticas não só nos Estágios Supervisionados em Geografia, mas também no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, que é restrito a um grupo específico de alunos.

O Estágio Supervisionado em Geografia e o PIBID possibilitam aos graduandos ter contato com a sala de aula, o que contribui não só para a formação de professores, como também para o desenvolvimento do estudante da graduação. Nesse contexto durante as intervenções realizadas enquanto bolsistas do PIBID, aprendemos diversos saberes, “de forma que permite o bolsista agir de maneira crítica num processo dialético entre teoria/prática.” (ROMAGNOLLI, SOUZA e MARQUES, 2014). Então, o PIBID e o Estágio Supervisionado abrem um leque de possibilidades, alternativas, inovação, dentre outros fatores que contribuem para a formação docente.

Nos dias atuais, a profissão do Professor é de grande importância para a sociedade e os Estágios Supervisionados e o PIBID são ferramentas importantes para a formação de professores, inserindo os alunos da licenciatura no espaço escolar, proporcionando um papel mais ativo no processo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, entre os objetivos do PIBID pode-se destacar:

Contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (CAPES, 2016).

A partir do que foi exposto acima, o PIBID contribui para a formação de futuros professores, e interfere diretamente na vida dos alunos da escola básica, possibilita ao graduando elaborar planos de aulas, a pensar os conteúdos e metodologias para serem utilizadas, discutir articulação entre a teoria e a prática adquirido no processo de formação, ao professor inovar a sua prática de ensino e metodologias em sala de aula, saindo do tradicional, pois os bolsistas do PIBID planejam suas aulas articulando os conteúdos da série com temas atuais, fazendo que o professor não fique apenas ancorado ao livro didático; contribuindo assim para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Todavia o PIBID proporciona aos estudantes de licenciatura a trabalharem de forma lúdica, inovando seus métodos e práticas de ensino, trazendo temas que aborde questões atuais pertinente a sua realidade, possibilitando trabalhar a realidade do aluno e desenvolver oficinas, cordel, teatros, dentre outros formas que desperte no aluno o interesse pelos conteúdos, tornando as aulas mais prazerosas, dinâmicas, atrativas, fazendo com que os conteúdos da Geografia Escolar façam sentido para a vida dos alunos.

O QUE É NECESSÁRIO PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Segundo Nóvoa (2009, p. 27), a “educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades”. O que vemos hoje não é só um excesso de discursos, mas também pobreza de práticas. Portanto é preciso “fazer um esforço para construir propostas educativas e que nos ajudem a definir o futuro da formação de professores”. (NÓVOA, 2009, p. 27 -28).

No tocante o autor traz algumas propostas que tendem a valorizar não só a formação do professor, bem como as finalidades no que consiste ser professor. Cujas propostas são:

P – Práticas: a formação de professores deve assumir uma forte componente práxis, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar. (NÓVOA, 2009, p. 32). Assim a formação deve ser compreendida como a investigação crítica das práticas que se desenvolvem na escola, tomar a experiência individual e coletiva como objetos de investigação.

P – Profissão: a formação de professores deve passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais

jovens (NÓVOA, 2009, p. 36), sendo assim não se trata de uma formação tecnicista a partir dos discursos pedagógicos, mas da investigação das práticas dos sujeitos no ambiente escolar.

P – Pessoa: a formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico. (NÓVOA, 2009, p. 38). Os professores novos devem ser incentivados a refletir permanentemente sobre sua prática, e valorizar sua experiência pessoal como processo formativo.

P – Partilha: a formação de professores deve valorizar o trabalho em equipa e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola. (NÓVOA, 2009, p. 40). Isso significa reconhecer a educação como uma empresa coletiva na qual os sujeitos se responsabilizam por parcelas do trabalho coletivo que compreendem a escola como “comunidades de práticas”, portanto, um lugar de formação.

P – Público: a formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação. (NÓVOA, 2009, p. 42). Os professores possuem especificidades e responsabilidades específicas, no entanto, Nóvoa nos lembra da dimensão pública, portanto social, que possui a educação na qual a escola é apenas parte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento cabe afirmar que, ao longo deste trabalho, tivemos o intuito de questionar: Qual formação de professores é importante para o professor ativo na geografia escolar? Considerado a natureza e os objetivos da Geografia escolar, propusemos interrogar/examinar/discutir: Que professor preciso formar para que ele participe do contexto da escola? Pensar a formação de professores e sua articulação com a escola básica é uma tarefa árdua, porém deixa-se claro que um bom professor se faz com teorias, práticas e, sobretudo, pela ação-reflexão, diálogo e intervenção, em busca constante de um saber teórico e prático. Como também, o saber docente é formado pela prática e teorias, e que a identidade profissional do professor é construído e reconstruído no chão da escola (espaço escolar) especificamente sala de aula.

Nesta trilha de investigação, as disciplinas, principalmente as do componente estágio supervisionado do curso de Geografia da UEFS, buscou-se refletir no que consistir ser professor e qual a finalidade da formação docente para atuar na escola básica e da geografia escolar. Neste sentido, ser professor, podemos dizer que é um processo de/em construção que implica o domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinado campo, de atitudes e valores, tendo a reflexão intrínseca ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e de desenhar sua própria trajetória.

Paralelamente, a formação do professor depende das escolhas teóricas, filosóficas e metodológicas que direcionarão os futuros professores para o exercício profissional e da construção dos conhecimentos geográficos.

REFERÊNCIAS

CAPES. **Objetivos do Programa.** PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid>>. Acesso em: 11/10/2016.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino.** Goiânia: Alternativa, 2002.

LOPES, Claudivan Sanches. **O professor de Geografia eos saberes profissionais:** o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade. Tese (Doutorado em Geografia Humana). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

MORAES, Loçandra Borges de. **Profissão e profissionalização docente dos professores de geografia da rede estadual de educação de Goiás.** In.: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de.; MORAES, Loçandra Borges de. (Orgs.) **Formação de Professores:** conteúdos e metodologia no ensino. Goiânia: NEPEG, 2010.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de.; OLIVEIRA, Karla Annyely Teixeira de. **Desafios e possibilidades na formação do professor de Geografia em Goiás.** In.: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de.; MORAES, Loçandra Borges de. (Orgs.) **Formação de Professores:** conteúdos e metodologia no ensino. Goiânia: NEPEG, 2010.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** In.: Professores: Imagens do futuro presente. EDUCA: Lisboa, 2009.

RODRÍGUEZ LESTEGÁS, F. **El problema de la transposición en la enseñanza de la Geografía: ¿Y si la transposición fue el problema?,** 527-536. En: Ávila Ruíz, R. M.; López Atxurra, R. y Fernández De Larrea, E. (eds.). **Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización.** Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2007.

ROMAGNOLLI, Camila; SOUZA, Sara Lins de; MARQUES, Rodrigo Andrade. **Os impactos do PIBID no processo de formação inicial de professores: experiências na parceria entre educação básica e superior.** Seminário Internacional de Educação Superior: Formação e Conhecimento. **Anais...** Universidade de Sorocaba – Uniso. 2014. (p. 1-8).

SOUSA, Enilson Silva; CORREIA, Marcelo Amorim; ALVES, Adna Mota Jesus dos Santos; CARNEIRO, Lucrecia Costa; BRITO, Neudete da Silva Amorim. **A música e a poesia na geografia escolar.** XVIII Encontro Nacional de Geógrafos – A construção do Brasil: geografia, ação política e democracia. São Luiz/MA, 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Didática: uma retrospectiva histórica.** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coord.). **Repensando a didática.** 21ª ed. Revisada, e atual - Campinas, SP: Papyrus, 2004.