Revista Brasileira de Educação em Geografia
www.revistaedugeo.com.br
ISSN 2236-3904

FORMAÇÃO DOCENTE:
o olhar do professor

Helena Copetti Callai
copetti.callai@gmail.com

Professora Doutora da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) e Bolsista de Produtividade em Pesquisa - PQ/CNPq.

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8043-659X

RESUMO

O texto discute a formação do professor com base na relação teoria e pratica e a produção de um conhecimento que que lhe é próprio. Apresenta os depoimentos de professores pesquisadores de três instituições universitárias a partir das ações que realizam. E, entrevistas com outros professores acerca da realidade de sua formação inicial e continuada, como fundamento para o exercício profissional que realizam. A análise é sustentada pelas proposições de autores que discutem a educação geográfica bem como as políticas públicas de educação.

PALAVRAS-CHAVE

Políticas públicas; Inclusão; Formação cidadã.

TEACHER EDUCATION:
the teacher's perspective

ABSTRACT

The text discusses teacher education based on the relationship between theory and practice and the development of knowledge that is unique to the teacher. It presents testimonies from teacher-researchers at three universities, focusing on the actions they carry out. Additionally, it includes interviews with other teachers about the reality of their initial and continuing education, as a foundation for the professional practice they perform. The analysis is supported by the propositions of authors who discuss geographic education as well as public education policies.

KEYWORDS

Public policies; Inclusion; Citizenship education.

FORMACIÓN DOCENTE:
la perspectiva del maestro

RESUMEN

El texto trata de la formación docente desde la relación entre teoria e práctica y la produción de conocimientos específicos del docente. Presenta testimonios de professores investigadores de três instituciones universitárias desde las acciones que realizan. Y tanbien entrevistas a otros docentes acerca de la realidad de su formación iniciante e continua, com base para la práctica profesional que realizan. El análisis se apoya en las proposiciones de expertos que abordan la educación geográfica y así tanbien las politicas públicas de la educación .

PALABRAS CLAVE

Políticas públicas; Inclusión; Formación ciudadana.

Introdução

Falar da formação de professores nos leva a pensar acerca de várias questões que envolvem o próprio processo tendo a atenção na formação inicial e continuada. Afinal, o trabalho de professor diz de se referir a um conjunto de ações que envolvem teoria e pratica e, que nos desafia a pensar sobre uma produção de conhecimento especifico do fazer cotidiano desses sujeitos.

Isso fica evidenciado nas apresentações dos professores pesquisadores que participaram de uma discussão sobre o tema no ENPEG[1] e de modo diferenciado, mas ligado estreitamente com a questão, em depoimentos de outros professores[2] que remetem suas considerações acerca da realidade de sua formação inicial e continuada. Trata, portanto, dos resultados de depoimentos e discussões tendo em vista – o olhar crítico de professores que atuam na escola considerando o que se espera da formação do professor para escola básica e a realidade atual que enfrentam na realização de sua atividade. Da mesma forma são referidos os depoimentos dos professores pesquisadores que constituíram a mesa que teve por tema, Formação de Professores, inclusão e políticas públicas[3]. Este material produzido é apresentado no texto sustentado teoricamente pelos autores de referência da Educação e da Geografia que se dedicam a pensar a formação docente[4]. As considerações que emanam dessas discussões estão reportadas sem dúvida, pelas políticas públicas de educação que orientam a nível nacional essa formação. Os documentos que se apresentam como orientações, diretrizes e normativas são políticas públicas que tem interferência na ação dos professores em cada lugar onde atuam, mas numa perspectiva de condução nacional. Entre o chão da escola em cada lugar do território brasileiro e os documentos de políticas públicas que tem alcance nacional, passam pela discussão e, por vezes com acréscimos em cada estado e município, uma vez que as escolas da educação básica são adscritas aos níveis estadual e municipal e algumas a nível nacional. E, no caso da formação de professores acontece o mesmo considerando as variantes dos tipos e formatos dos cursos de licenciaturas e das instituições que os oferecem.

Desenvolvimento

A realidade atual da formação de professores se constitui como um leque de opções, as mais variadas e, por vezes questionadas. Todas elas se reportam e, cumprem

[1] XVI Encontro Nacional de Pratica de Ensino de Geografia-POR UMA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA PODEROSA realizado na USP - São Paulo em setembro de 2024.

[2] São recortes de material da pesquisa "Educação Geográfica: Conhecimento do Professor - Pensamento e Linguagem para uma Epistemologia do Ensino da Geografia" no contexto da Bolsa de Produtividade em Pesquisa do CNPQ – PQ/CNPq.

[3] Participaram nesta mesa os professores pesquisadores Maria Victoria Caso da UBA- Argentina; Jussara Portugal da UNEB; Waldirene do Carmo da USP e coordenada por Helena Copetti Callai (UNIJUI/ UFFS)

[4] É necessário referir que este texto retrata o meu olhar de pesquisadora acerca dos depoimentos apresentados nos dois grupos de docentes referidos, não havendo responsabilidade de outros senão a minha percepção com pesquisadora de ensino de geografia.

as regras mínimas de uma licenciatura, considerando as políticas públicas, o que é condição para sua aprovação como curso e titulação dos egressos.

Há que se reportar que, de um modo geral, são feitas muitas críticas aos professores a partir da sua formação que acontece fora das universidades públicas. Neste caso se generaliza a crítica e se descarta inclusive instituições que são universidades comunitárias e as PUC, por exemplo, que tem um caráter não empresarial e que formaram ao longo do tempo muitos professores com rigor científico baseadas na pesquisa cientifica e com resultados muito interessantes. Considero que essa crítica generalista demarca uma característica de que, só as universidades públicas teriam o direito e a capacitação para formar professores, o que não é verdade. Tem diversas experiências que marcaram a formação docente e que foram (e são) referências nacionais com interlocução internacional inclusive[5].

Atualmente as experiências que existem no Brasil tem diversidade e com qualidades questionáveis, inclusive pelos cursos rápidos que formam em um ano e as aulas são apenas online e com estágios precarizados pela própria condição. É importante referir que existem cursos que são online, mas que tem um processo de formação de 4 anos, o que pode ser o diferencial formando professor que tem a discussão da ciência e da dimensão pedagógica. São, em geral, ministrados por universidades federais, o que ao meu entendimento, não dá por princípio o caráter de qualidade[6]. Doutra parte os cursos que se caracterizam como uma segunda licenciatura têm acolhido também, profissionais que não são professores pois cursaram outras graduações. Neste caso a pergunta é como fica a dimensão pedagógica de formação de um professor, pois, os cursos de licenciatura de qualquer área de formação docente têm um caráter diferenciado dos cursos de bacharelado. Mas, esta é a realidade que temos atualmente na formação de professores. E neste contexto também os cursos de formação docente precisam estar atentos à questão da inclusão, que se caracteriza pelas mais diversas demandas. Vale dizer que nesse nível de ensino (superior) a questão da inclusão não se restringe aos cursos de formação docente, pois diz, ao final das contas, do cuidado republicano considerando os direitos dos seres humanos. Isso vai refletir no mundo do trabalho e no exercício da cidadania, para o que todos os cursos devem estar atentos.

---

[5] Este é o caso, por exemplo, da FAFI/FIDENE/UNIJUI, que formava bacharéis e licenciados de Geografia os quais apresentam uma trajetória importante como profissionais, para além da região onde se insere a instituição. Foi a instituição onde atuei até fechar o curso por problemas de demanda e considerando a realidade brasileira e, neste caso o desprestígio do ser professor. Considero que o curso se igualava aos melhores cursos de formação docente.

[6] Essa é outra questão importante a ser colocada na pauta da discussão da formação docente e, dos processos de educação a nível nacional, que é o que conhecemos bem e onde atuamos.

No caso da atuação do professor na escola básica a questão da inclusão e do acolhimento se reporta a um leque que abrange todos os âmbitos dos historicamente excluídos por todo tipo de diferença. Realidade que requer o atendimento a todos os grupos minoritários com base em acolhimento e atenção às diferenças que podem ser econômicas, sociais, culturais, religiosas, de sexualidade, o que remete a uma dimensão política de atenção a todos os grupos e população em geral. E, inclusive de problemas de saúde mental ou física e/ou com alguma deficiência, o que exige atenção e cuidados específicos.

Diante disso um aspecto importante é, na formação do professor tratar de temas que envolvem alunos com algum tipo de deficiência o que tem sido muito requerido de parte de quem está atuando nas escolas e se depara com alunos que precisam de atenção diferenciada. Essa dimensão envolve um trato da especialização que requer formação específica e está sendo encaminhada com um conjunto de regras estabelecidas, nas, e a partir das políticas públicas de educação e de saúde também.

Com os demais grupos a atenção requer que sejam respeitadas as diferenças e que não haja critérios para exclusão que, por vezes são tão disfarçados que sequer podem ser percebidos e reconhecidos. Existe o preconceito por um lado, e por outro a validação dos critérios de igualdade que não consideram as diferenças. Em uma definição simplificada diz-se, que todos têm direitos iguais como cidadão, mas não são consideradas as bases da existência humana que diz das vidas dos sujeitos. Assim que, a dimensão política, antes referida, diz de se trabalhar com a ciência e proporcionar uma formação sólida de sujeitos que tenham em sua formação o acesso ao conhecimento e o exercício de aprender a pensar.

Parte I - O olhar dos componentes da Mesa

A diversidade que pautou a apresentação se mostra como demarcador institucional de cada sujeito, que são docentes e pesquisadores em cursos de formação de professores, trazendo suas experiências, como características para abordar a questão da exclusão/inclusão e das políticas públicas, no caso da formação do professor.[7] Destaco que a escrita aqui apresentada se pauta pelo meu olhar como coordenadora da mesa e que, ao final fiz a síntese do que cada uma apresentou, e a partir daí foi desencadeado o debate. Depoimentos e questionamentos que indicam e comprovam o

[7] Cada uma das professoras participante da mesa será nominada pelas letras A B, C.

interesse e a preocupação que essa temática desperta e, as intenções de como encaminhar uma realidade que atinge todo o professor que está em sala de aula na escola básica. E também aos que atuam nos cursos de formação.

Professora A - em reconhecimento, a que o tema da inclusão e das políticas públicas precisa ser pautado e, que os problemas daí decorrentes precisam ser visibilizados, a pesquisadora apresenta como caminho condutor a investigação para problematizar o ensino e sustentar a tomada de decisões. Prezam a valorização docente que se demarca por ouvir e considerar os temas, dinâmicas e espaços de formação. Neste sentido buscam caracterizar e compreender a qualidade do trabalho e da ação dos envolvidos; são elaborados e aplicados questionários para saber o que pretendem e construídos aportes para os encaminhamentos da formação. Os pontos almejados para trabalhar na formação são a interdisciplinaridade em especial com as áreas de artes e da literatura; a temática ambiental e as questões de gênero.

Pode-se dizer que estes três temas incidem na questão da inclusão seja para caracterizar o estado do conhecimento que possuem e as possibilidades de abordar os temas contextualizados no mundo da vida. Doutro modo encaminha para trabalhar com o acolhimento e considerar o aluno como um dos sujeitos que vivenciam estas problemáticas e que os problemas reais existem e precisam ser tratados na escola.

A superação da fragmentação do conhecimento é um ponto importante que o professor de Geografia tem a função de superar pois o mundo que os alunos e os professores vivem não é um mundo parcial. Quer dizer a geografia pode explicar o mundo pelo estudo do espaço, mas este é repleto de outras dimensões que reportam a outras disciplinas além de que se deve ter a dimensão da escala territorial de análise. Essas questões remetem a complexidade do mundo da vida.

Professora B - em sua participação apresenta a universidade e a marca que ela tem de acolhimento aos alunos, sustentada pela ideia de inclusão como questão básica da sua atuação. Apresenta para tanto um projeto que é desenvolvido com os alunos e que partiu da universidade. Essa proposta tem sua sustentação nas narrativas o que faz com que os sujeitos tenham voz e possam ser ouvidos. Os resultados dizem sobre, quem é o aluno, que sendo acadêmico tem seu olhar que se for considerado pela universidade pode contribuir com as decisões, com as ações e com a formação humana no contexto da sua formação profissional. São variadas as experiências realizadas e que tem essa marca, que envolve professores e alunos, mas também candidatos a ingressarem na universidade. Num processo de inclusão cada um pode se sentir acolhido independente de sua origem e capacitações. E os conteúdos disciplinares permeiam essas ações.

Este caminho nos parece ser um demarcador de como são valorizados os sujeitos e, pode-se acreditar que ao aprender acerca dessa forma de acolhimento os sujeitos se sentem valorizados e podem fazer na sua atuação esses caminhos, de olhar e reconhecer o outro. E, além disso por meio desses processos os sujeitos, alunos ou futuros alunos, tem acesso ao conhecimento produzido pela humanidade e, que fazem parte dos conteúdos disciplinares. Isso pode responder o questionamento de *para que* e, de *porquê* ensinamos os conteúdos das disciplinas, seja no curso de formação de professores, seja na sua atuação na escola como professor.

Professora C - pauta sua apresentação demarcada pelas ações possíveis para atendimento a alunos portadores de alguma dificuldade ou deficiência e pela apresentação de produção de materiais didático pedagógicos para estes alunos. Além da riqueza do que a professora mostrou destaca-se o envolvimento dos alunos nos processos de trabalho onde a diferença não é a demarcadora, nem sinal de exclusão para alguma atividade. Pelo contrário indica que a inclusão é possível. Todos são incluídos e isso faz com que todos aprendam a reconhecer nos sujeitos as suas capacidades independentes de suas diferenças. A professora destaca que esse movimento é internacional e envolve instituições de variados lugares no mundo, o que possibilita reconhecer os avanços do conhecimento acerca da questão.

Além dos materiais apresentados pode-se depreender da exposição da professora que a inclusão é parte de um processo que não admite a exclusão, pois que todos são chamados a participar e todos aprendem, além de todos serem incluídos. Quem tem alguma dificuldade, ou, é portador de alguma síndrome que o diferencia dos demais consegue também ensinar algo ao outro e o processo de inclusão envolve a todos. E, este é um processo de aprendizado para a vida e para viver, pois a inclusão é um aprendizado dos sujeitos *a ser humano*. E também nessa exposição da professora os conteúdos são os caminhos para estes fazeres e, não são a finalidade única da formação. E, as políticas públicas para essa dimensão do trabalho escolar conseguem dar conta de atender essas demandas? Deve-se ter em consideração que muitos avanços foram feitos neste sentido, mas ainda há muito a fazer e as políticas públicas trazem os indicativos. Mas, a valorização do professor ainda é precária, o que parece na verdade, que isso é reconhecido apenas por aqueles que são professores.

No conjunto dessas apresentações constata-se que a pesquisa se apresenta como um caminho que, a partir do campo empírico que descortina a realidade busca-se as explicações e a procura de soluções. Com o respaldo dos estudiosos da questão elaboram-se as teorizações para explicar e compreender os problemas e a partir daí

construir possíveis soluções. Essas, pelo que se viu são sempre elaboradas no conjunto dos envolvidos, pautados todos pela marca da ciência. Ressalta-se que a ciência remete ao estudo, à busca dos entendimentos superando o senso comum e as dificuldades recorrentes que acometem os fazeres no cotidiano da vida escolar. Mas para ter esta perspectiva científica é fundamental a pesquisa que se assenta na produção de informações trazidas do campo empírico e análise teórica que requer estudo.

A análise e a compreensão da formação de professores exigem um conjunto de elementos que possam dar sustentação aos entendimentos produzidos. Assim que o campo empírico é fundamental para reconhecer o que pensam e o que produzem os professores, quais os seus fazeres e quais as dificuldades que encontram bem como o que fazem para resolver.

Neste sentido vale o questionamento acerca de: existe uma epistemologia da geografia escolar, do fazer do professor? [8] Em que medida uma reflexão sustentada em bases empíricas, no caso, o fazer escolar de ensino da geografia pode gerar um conhecimento cientifico? Daí decorre a questão que diz que o fazer escolar do ensino da geografia produz conhecimento, e, a articulação teórica com o mundo empírico contribui com o desenvolvimento do pensamento geográfico de modo a sustentar os processos de ensino e de aprendizagem. Considero, portanto, que o exercício cotidiano do professor é muito rico em informações e, se teorizadas podem constituir proposições importantes para o exercício profissional. Os processos de formação docente se demarcam pela formação inicial, que tem as características que podem ser questionadas, mas que, são o que existe. E na formação continuada o idealizado seria centrar os trabalhos nos processos de pesquisa de modo a buscar as soluções para os problemas que acontecem em cada lugar, em cada escola tendo a dimensão da escala de análise e os suportes teóricos para sustentar a argumentação e explicações buscando construir soluções que não são generalistas, mas que estão contextualizadas naquilo que é real e concreto, de cada lugar.

Neste caminho, além do campo empírico o estudo dos documentos das políticas públicas se apresenta como o elo dos fazeres do professor no seu cotidiano e por isso requer o olhar cuidadoso desses documentos[9]. É importante destacar que independente de como são elaborados esses documentos os resultados das políticas públicas se

[8] Nessa argumentação está centrada a pesquisa que realizo como bolsista PQ/CNPq neste período.

[9] O grande questionamento que se pode fazer é a relação hierárquica dos documentos oficiais e o cumprimento deles pelos professores, e a pergunta que emerge é se o professor da escola básica produz ele também um conhecimento pelas suas práticas e a partir daí contribuir de modo efetivo na elaboração dessas políticas.

evidenciam de modo bem concreto nos manuais didáticos e na ponta da linha no fazer diário do professor. Daí que, os documentos das políticas públicas, o dizer dos professores pelas suas práticas e a dimensão teórica que fundamenta a análise demarcam os entendimentos de como acontece a formação inicial e continuada dos sujeitos professores da escola básica e dos docentes dos cursos de graduação/licenciatura. Há muito a avançar, com certeza, para considerar a formação docente a partir das políticas públicas e dos processos de inclusão.

Essas reflexões decorrem das apresentações e das discussões que foram realizadas na referida Mesa no ENPEG. Vale a pena acrescer aqui, o que os professores dizem a respeito de sua formação, o que vem apresentado na segunda parte deste texto. Pois que, isto tudo permeia o pensamento e a crítica que nos encaminha a ouvir os professores falando acerca de sua formação.

Parte II - A percepção de ex-alunos de cursos e graduação/licenciatura

Ao apresentar os comentários dos professores que estão atuando em escolas reporto a fragmentos de uma pesquisa[10] que trata do pensamento e ação dos professores no sentido de argumentar acerca das condições e possibilidades de produzir um conhecimento especifico como professor. Para isso nessa pesquisa a preocupação trata da formação para a cidadania, com apelo ao olhar da formação do professor e sua atuação na escola básica, trabalhando com o ensino da geografia. A atenção se volta aos aspectos teóricos, à história e à epistemologia da geografia para o questionamento, diante do ensino da disciplina e, como resultado as aprendizagens pelos alunos, tendo como parâmetro o conhecimento do professor.

O que reporta aos processos de formação nos cursos de licenciatura e os recortes aqui utilizados se referem a como os entrevistados percebem os ensinamentos e as aprendizagem nos cursos de formação que realizaram, diante das demandas de ser professor na educação básica. As argumentações dos professores são realizadas considerando o tipo de curso que cursaram, que foi em universidades públicas e universidades comunitárias. Fazem a crítica também aos cursos que são de empresas de mercado e os que acontecem em EaD como formação completa e aqueles que são cursos rápidos ofertados como segunda licenciatura. Registra-se que estes cursos estão sendo

[10] A pesquisa, "Educação Geográfica: Conhecimento do Professor - Pensamento e Linguagem para uma Epistemologia do Ensino da Geografia", está sendo realizada como bolsista de produtividade em pesquisa- PQ/CNPq e os materiais produzidos estão, pelas regras do financiamento, devidamente guardados e com possibilidade de acesso.

oferecidos, de um ou outro modo, também por instituições que são universidades públicas. Acerca desses aspectos são necessárias maiores análises do material produzido e especialmente consideradas junto e/ou no contraponto das políticas públicas de educação que oportunizam essas ofertas. Não é o caso dessa discussão ser realizada aqui nesse texto, mas deve-se registrar que a segunda licenciatura aceita inclusive alunos de graduação que fizeram algum bacharelado e não uma licenciatura e por isso mesmo não tiveram acesso a discussão de questões didático pedagógica e nem tem aprofundamento na discussão da ciência e da disciplina curricular da escola básica. São problemas que emergem do tipo de formação, mas também da desvalorização da profissão de professor. Entende-se que, ou os professores sejam valorizados e considerados um profissional como tantos outros ou os problemas da educação se avolumam cada vez mais e diga-se, a bem da verdade, com subterfúgios para encarar as avaliações de grande escala.

Essas são questões que merecem ser aprofundadas, com sustentação no campo empírico para reconhecer o que é o chão da escola, teoricamente para construir as explicações e produzir conhecimentos novos resultantes de pesquisas. E, sem esquecer da análise das políticas públicas de educação que são elaboradas em gabinetes sem a devida discussão aberta e democrática, e com o tempo adequado de amadurecimento envolvendo todos os setores que atuam na educação. Permeia isso tudo a questão social e econômica resultado de uma desigualdade muito intensa no Brasil que desconsidera as culturas e todos os tipos de diferenças que existem na sociedade.

Retomando aquilo que é a discussão especifica desse texto é interessante dar voz ao que dizem os professores que atuam na escola, sobre a sua formação ou apenas referente aos cursos que fizeram. Na relação entre o curso de formação e a atuação desafiadora com que se deparam na escola, o olhar crítico se caracteriza a partir das demandas postas pelo fazer escolar por um lado, e, das fragilidades que percebem ter para exercer a profissão, muitas delas decorrentes da sua formação inicial. Como dizem os professores:

> A centralidade do meu processo formativo constitui-se a partir de uma matriz curricular centrada no ensino da Geografia como ciência, partindo do princípio de que a formação deveria se dar em âmbito teórico.
>
> Ao iniciar a profissão de docente na escola básica, o que mais marcou na lembrança diz respeito aos conteúdos aprendidos na licenciatura em geografia, e que pouco se assemelhavam com os conteúdos que as grades curriculares da escola apresentavam.
> O meu curso foi muito bem conduzido nas disciplinas que envolveram geopolítica e geografia humana. Mas deixou a desejar em aprofundamento na geografia física...

De um modo geral e bastante recorrente o binômio teoria e prática se avoluma, muitas vezes talvez, confundindo a teoria com a apresentação de informações acerca dos temas da geografia.

> As aulas eram bastante teóricas, e a maioria dos professores era especialista, incluindo especificidades de conteúdo das suas teses de formação.
>
> Alguns, até ensinavam temas de modo mais direto, mas sem muitas análises.

A teoria, nesse caso, se caracteriza, o mais das vezes pela exposição dos conteúdos decorrentes de pesquisas do professor e apresentadas em sala de aula do curso de formação como verdades, que na realidade são os resultados das pesquisas e do estado do conhecimento na temática. Acresça-se que essas exposições se caracterizam pelo caráter dos conteúdos que nominam as disciplinas que compõem a grade curricular do curso de formação. São especificidade de outras ciências que tem objetos próprios, mas são necessárias para a análise geográfica, no entanto não remetem ao objeto da geografia nem como ciência, nem como uma disciplina escolar.

A verdade é que questões teóricas se confundem, então com as explanações dos conteúdos sem referência para a pratica da sala de aula, no que se detecta também a afirmação a seguir embora nessa questão se indica a ligação dos conteúdos da ciência, da disciplina no curso de formação e na disciplina da escola básica.

> Em geral, posso dizer que teve um caráter mais conteudista e técnico. As aulas eram dedicadas ao ensino de temas que seriam trabalhados quase que diretamente nas aulas que teria que ministrar como professora da escola. Tínhamos aulas nas quais eram ensinados assuntos (os conteúdos) para trabalhar na escola.

Pode-se considerar que a centralidade está no conteúdo recheado de informações, e que aquilo que é ensinado no curso de formação tem que ser transformado em conteúdo para a disciplina escolar. Seria a transposição didática, o que tem sido muito questionável. Este entendimento pauta muitas disciplinas dos cursos e o aluno ao cursá-las se vê na contingência de aprender o conteúdo para depois "passar" para os alunos. O que tem sido muito discutido pelos estudiosos da educação e mais especificamente no nosso caso pelos pesquisadores de ensino de geografia.

A confusão entre o que é uma disciplina teórica que fundamenta a ciência geográfica, o ensino, a aprendizagem e os processos de educação, com a exposição de

resultados de pesquisas ou de textos, dos livros didáticos em especial, assim como a exposição do professor é frequente no curso de formação docente.

As disciplinas teóricas que abordam o pensamento e a constituição teórica da evolução da geografia trabalhando com conceitos e princípios da geografia seriam os fundamentos para realizar análise geográfica. E para conhecer a história da geografia em seus processos de constituição ao longo da história da humanidade, a constituição dos princípios e os conceitos envolve é o que se entende por teórico.

> Temos também uma carência de profissionais com base teórica, pois a formação EAD atualmente acelera a formação. Mas isso não é resultado apenas desse momento, os cursos tradicionais também têm essa carência. Percebi isso na minha formação em universidade pública.
>
> Mas num aspecto crítico, penso que há muitos professores se formando em cursos a distância que não possuem padrões mais rígidos. Exemplo em cursos de formações no período de 6 meses. A realização do estágio supervisionado não conta com muita preparação, se comparado a outros momentos que tive (exemplo: durante o curso de magistério).
> Acredito que a realidade da universidade ainda é um pouco distante da realidade de sala de aula.
>
> É necessário, que o professor tenha muita bagagem conceitual, pois as informações estão muito mais acessíveis.
>
> O que falta para os alunos é a união entre a teoria e a prática, pois muitos não compreendem o motivo de estudar tais disciplinas, e quando se deparam nos estágios encontram dificuldades em associar o que foi aprendido durante o curso.

Mesmo assim, o depoimento a seguir indica a constatação do problema que emerge ao iniciar a vida profissional na escola. Respeitado o seu dizer é de se questionar a afirmação do que essa professora faz noutro comentário de sua entrevista apresentado na continuidade, e que mostra o olhar crítico e sua percepção do problema.

> Ao iniciar a profissão de docente na escola básica, o que mais marcou na lembrança diz respeito aos conteúdos aprendidos na licenciatura em geografia, é que pouco se assemelhavam com os conteúdos que as grandes curriculares da escola apresentavam.
>
> Agora percebo que o problema está noutro lugar .

Centrar um curso de formação em aulas de apresentação de informações, o que ainda existe sim, é complicado pois as informações estão acessíveis a todos em todos os lugares. Nos os livros didáticos, nos materiais paradidáticos, na internet, e também aquelas que são do senso comum, do que o aluno sabe nos contextos da família e dos

grupos em quem vivem. E aparecem agora, a partir das críticas, as questões que tentam elaborar os encaminhamentos, o que me parece que resultam dos fazeres na escola básica e das análises que são produzidas nos cursos de aperfeiçoamento e de pós-graduação.

Acredito que o foco de um curso de formação deve ser o fazer pedagógico, uma vez que é o maior desafio das escolas com as gerações atuais.

É necessária uma didática que desperte a curiosidade por aprender, que é um dos maiores desafios atuais.
A formação do professor deve ter um equilíbrio entre o conteúdo e a didática.

E diante dessas constatações acima indicadas ainda emerge a crítica ao que se poderia caracterizar como a organização dos cursos em seu conjunto de disciplinas que compõe a grade curricular. Atualmente muitas questões desse tipo estão superadas ou na tentativa de superação, [11] e a crítica faz parte dos processos de atuação na escola e na formação continuada. Mas sem dúvida é um problema.

Durante a realização das disciplinas pedagógicas, como didática, psicologia da educação, politicas, gestão e organização da educação (seja no curso de geografia ou *outra área), há a* necessidade de ter maior envolvimento destas disciplinas com a área específica do curso, e não de forma geral.

Neste sentido, o fazer didático-pedagógico foi frágil, havia a dificuldade em fazer a relação da ciência geográfica com o ensinar a disciplina de Geografia na escola.
O desafio é de como trabalhar os conteúdos dando a eles um sentido.
E isso se consegue com a articulação entre teoria e prática sustentada da dimensão pedagógica do fazer o ensino e a aprendizagem.

Essa discussão sobre a formação do professor envolve a pergunta e as respostas possíveis sobre o que ensinar para que ensinar e como ensinar. Não existe mágica possível de ser adotado um modelo que resulte em resultados eficazes. As diversas disciplinas que compõe a área da didática, se assim se pode denominar, mas que acredito que seja maior que isso, envolvendo todas as disciplinas de cunho pedagógico faz emergir numa pergunta simples: Como ensinar? Mas essa é uma pergunta que traz também ciladas, pois ela responde apenas sobre um modo geral que caracteriza o fazer do professor em determinados momentos. Este "como" precisa estar recheado de

[11] É necessário destacar que a resposta dada pelos professores tem referência aos seus cursos de formação, que em alguns casos faz mais tempo, mas não se descarta que algumas questões sejam atuais.

elementos que, de um lado considere os estudos que se caracterizam como disciplinas pedagógicas e, de outro os processos de reconhecimento do contexto em que se inserem os alunos. O cerne da questão está centrado no próprio conteúdo a ser trabalhado questionando-se, a que serve, para quem se ensina e, porque se ensina. Os elementos que podem servir como chaves de interpretação para aprender e para ensinar geografia, "a quem busca compreender o sentido da Geografia escolar e procura alternativas para o ensino e aprendizagem são: para quem, para quê, como, o quê". (Callai, 2011, p. 20). Isso quer dizer que não existe, por si só, um conjunto de disciplinas pedagógicas que sejam capazes de resolver o problema da formação.

Cada conteúdo pode trazer em si a motivação e não é a forma simplesmente de como trabalhar, que, em si resolve o problema. Todo o processo de formação, incluindo aqui o trato dos conteúdos envolve uma dimensão técnica e uma dimensão social. A função técnica e a função social são aspectos constitutivos da formação e se requer a fundamentação teórica e a prática no exercício das atividades. Uma diz da epistemologia da geografia com o conhecimento dos princípios da geografia, dos conceitos, da linguagem que lhe são próprias e que remetem todas essas, ao conteúdo. A outra é a base da argumentação traduzida na relação dialética, que vai dar a sustentação ao encaminhamento do trabalho (Callai, 2003)[12].

Neste contexto o para quem, o quê, o para quê, o como sustentam o sentido de estudar geografia e formam a centralidade de uma dimensão didático pedagógica da geografia escolar. Não há, pois, um *como* desligado do mundo da vida dos sujeitos e nem dos conteúdos trabalhados. A interligação teórica e o método sustentam os conteúdos, a relação com o contexto da vida do aluno pode dar o sentido ao conteúdo, ao que se agregam as práticas sociais, econômicas, culturais. E, sem dúvida as questões institucionais, considerando aqui a escola, e o contexto em que se insere, mas especialmente as políticas públicas que são de várias instâncias do nacional, do regional (aqui entendido os Estados brasileiros, a quem as escolas da educação básica estão prioritariamente ligadas), ao município e não com menor importância o bairro. É a dimensão da escala de análise do global e do local que se faz presente no conjunto dessas decisões. Enfim, o lugar situado no mundo é importante no trato pedagógico da vida escolar, pois "Estudar o lugar para compreender o mundo" (Callai, 2017, p. 71) é um caminho para estudar geografia, uma geografia territorializada e situada no mundo em suas diversas escalaridades.

[12] Essa discussão aparece em vários de meus textos pois considero que me são fundamentais para o estudo da geografia.

Cada conteúdo traz sim uma dimensão pedagógica que precisa ser considerada. E, aquilo que os entrevistados referem como problemáticas em sua formação ainda existem. Mas, em vários casos há encaminhamentos interessantes decorrentes de políticas públicas, mas também de experiências de professores em suas práticas.

> Outros conhecimentos que fazem parte da arte de ser professor dependem dos desafios que enfrento a cada ano, com cada turma e aí busco aprender mais.
>
> Em cada aula, em cada ano os desafios são presentes, alguns são o mesmo, outros novos surgem, pois são novos alunos, novos grupos familiares, as condições do bairro.
> A dificuldade é cumprir o que estabelecem as regras dos documentos das políticas públicas que vem de cima pra baixo e, como articular aquilo tudo com os problemas da escola e da sala de aula.
>
> Se os cursos de formação oportunizassem o conhecimento teórico com a articulação entre os conteúdos específicos da Geografia e a perspectiva pedagógica a nossa formação nos daria mais chance de sucesso?
>
> Se a formação continuada nos oferecesse elementos teóricos para pensar a nossa realidade, que é a do nosso cotidiano, centrando num ensino que busca a aprendizagem significativa dos alunos os resultados poderiam ser melhores?

O trabalho na escola básica, supõem, portanto, essas demarcações antes referidas, com certeza considerando a formação docente nos referidos cursos e o trabalho na escola básica. Conhecer os alunos e o contexto em que vivem pode ser feito com o exercício permanente da pesquisa produzindo conjuntamente um conhecimento que se coloca como o pano de fundo dos processos de ensino e de aprendizagem. (Marques, 1988, p. 165) alerta que,

> O a face-a-face da relação educativa não se dá entre pessoas abstraídas de seu contexto vital, entre puras subjetividades. Dá-se ele entre sujeitos sociais que se objetivam nos resultados de seu pensamento e ação pela mediação do mundo social humano construído e em construção.

Discutir acerca das políticas públicas de educação para a formação e atuação docente requer, então, que se tenha princípios claros sobre o papel do professor e o que seja fazer uma educação que se caracterize por um ensino comprometido e uma aprendizagem significativa. Comprometido e significativo com o "ser humano" e como tal um sujeito que possa aprender a pensar com autonomia para ter elementos ao fazer as escolhas para sua vida. E, para isso recorro a Milton Santos (1994, p. 121) que dizia em suas reflexões, acerca da importância do mundo em que vivemos, " Para ter eficácia, o processo de aprendizagem deve, em primeiro lugar, partir da consciência da época em

que vivemos". E, considero que para isso é necessário o acesso aos conhecimentos produzidos pelos homens ao longo de suas histórias nos lugares em que viveram e como atualmente é essa realidade, o que exige também o conhecimento do mundo atual. Esses conhecimentos são em grande parte os conteúdos da geografia, e, portanto, importantes para o aprendizado, pois, "Isto significa saber o que o mundo é e como ele se define e funciona, de modo a reconhecer o lugar de cada país, no conjunto do planeta e de cada pessoa no conjunto da sociedade humana" (id.ib.).

Aqui volto a reforçar a importância do conhecimento geral, com as informações que existem sendo tratadas de modo científico, e, o estudo do lugar de vida dos sujeitos nos contextos próximos e na sua relação com o mundo global, com as demandas mundiais, que sem dúvida interferem na definição das políticas adotadas no Brasil para a educação, que é o nosso interesse nessa reflexão. Compreender o lugar e o tempo que estão sendo vividos requer pesquisa empírica, e que na medida em que se envolve os alunos os entendimentos ficam mais fáceis de serem organizados. "É desse modo que se podem formar cidadãos conscientes, capazes de atuar no presente e de ajudar a construir o futuro" (id.ib.).

Considerações finais

Para uma reflexão sobre a formação docente, as políticas públicas e a inclusão, diante dessas colocações que emergem dos depoimentos e das análises possíveis, cabe perguntar aquilo que "Alice no pais das maravilhas" pergunta ao seu gato:

"Aonde fica a saída? ", perguntou Alice ao gato que ria.
" Depende ", respondeu o gato.
"De quê? ", replicou Alice.
"Depende de para onde você quer ir..."

A inclusão e as políticas públicas de formação dos professores são desafios que nos fazem pensar os caminhos, mas acredito que numa resposta rápida dir-se-á, que queremos formar sujeitos conscientes, que aprendam a pensar, e capazes de exercer a sua cidadania. Para isso o acesso ao conhecimento é fundamental e a pesquisa pode ser um caminho.

Vários projetos institucionais que estão sendo realizados ampliam a possibilidade de se pensar na condição das políticas públicas serem efetivadas a partir de discussões democráticas e republicanas, articulando o local e o global, mas tendo os pés no chão da realidade do mundo empírico.

Para discutir a formação docente nos cursos específicos e diante de inúmeros documentos das políticas públicas de educação há que se pensar a capacitação do professor num contexto que é mais amplo do que o simples exercício profissional a ser realizado na escola básica. Diante dos documentos postos é preciso antes de mais nada compreender que nada é por acaso, pois estamos imersos em lógicas que ultrapassam o lugar da formação e do exercício profissional e, como tal o lugar que vivemos no contexto deste mundo.

A vida que se estabelece nos lugares carrega em si, pelos sujeitos que ali vivem, a cultura que é historicamente construída e que demarca valores e fazeres em cada lugar. Diante disso é de se perguntar como fazer com proposições das políticas públicas nacionais num território tão vasto quanto é o Brasil e com diversidades em todos os sentidos. Afora as desigualdades existentes que se somam nas dimensões sociais e econômicas além de tantas outras. De um lado entende- se que é necessário a existência de aportes gerais que orientam a educação brasileira, e como tal os processos de formação dos professores. E de outro lado há a dimensão dos fazeres profissionais nos lugares específicos. Como cada professor traz em sua formação o aprendizado e o conhecimento para exercer o seu trabalho de professor?

Acredita-se que deve existir sim, uma orientação geral que conduza os caminhos na educação escolar brasileira e a pergunta pode ser, se existem condições efetivas de que estes documentos sejam fruto de uma discussão aberta a todos os envolvidos e elaborada de acordo com interesses republicanos e, que seja possível de atender as demandas de uma sociedade plural e diversa, onde nem todos exercem o direito de ser iguais perante a lei acentuado pela realidade social e econômica em que vivem. Doutra parte é importante referir que existindo um documento oficial este deve ser considerado e, para isso é importante o exercício da crítica centrada na ciência, superando o discurso fácil e, muitas vezes fragilizado pela falta de argumentos científicos. Este exercício da crítica bem fundamentada exige clareza teórica, conhecimentos da ciência, do fazer pedagógico nos cursos e formação e na atuação na escola básica, o que exige conhecer a realidade em que a escola se situa e as características dos alunos.

Há tempo e condições para os professores entenderem as normativas que regem a educação? Nos seus cursos? No seu trabalho cotidiano? Há muito a fazer para dar os

encaminhamentos do processo de inclusão no cotidiano do professor e nos cursos de formação docente. Escolher os caminhos depende de onde queremos chegar.

Referências Bibliográficas

CALLAI, H.C. Para pensar a Formação dos Professores de Geografia: na realidade do mundo atual e das políticas públicas nacionais. *In*: OLIVEIRA F. [*et al*]. **Geografias da Esperança** - Revistar o Brasil, dialogar com o mundo. Anápolis. Editora UEG. 2024. PG 267-284.

CALLAI, H.C. Estudar o Lugar para compreender o mundo. **Ensino de Geografia** – Práticas e contextualizações no cotidiano.12 ed. Porto Alegre. Editora Mediação, 2017. p 71-114

CALLAI, H.C.; MORAES, M.M.de. Educação Geográfica, Cidadania e Cidade. **Acta geográfica.** Edição Especial, 2017,p.82-100.

CALLAI, H.C. (org.). **Educação geográfica, reflexão e prática.** Ijuí: Editora Unijui, 2011.

CALLAI, H.C. Escola, cotidiano e lugar. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Geografia, Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2010.p.25-41.

CARROL, L. **Aventuras e Alice.** Tradução e organização de Sebastião U. Leite, São Paulo: SUMMUS, 1980.

LESTEGAS. F.R. El problema de la transposición en la enseñanza de la Geografía; ¿y se la transposición fuese el problema? *In*: ÁVILA RUIZ, R. M.; LÓPEZ ATXURRA, R.; FERNÁNDEZ DE LARREA, E. (orgs.). **Las Competencias profesionales para la enseñanza** - aprendizaje de las Ciências Sociales ante el reto europeo de la globalización. Bilbao: Asociación Universitária de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. 2007. p. 527-536.

MARQUES, M.O. **A Formação do profissional da educação.** 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2000

MARQUES, M.O. **Conhecimento e educação.** Ijuí; Livraria Unijui Editora, 1988.

MARQUES, M.O. O educador/pedagogo na relação educativa direta. **Contexto e Educação**, n. 1, p. 17-30, jan. /mar. 1990.

SANTOS, M. **Técnica, espaço, tempo, globalização e meio técnico-científico informacional.** São Paulo: HUCITEC, 1994.

Recebido em 15 de dezembro de 2024.

Aceito para publicação em 9 de maio de 2025.