

Ensino e Geografia


O entre-lugar formação-profissão: desafios e caminhos para a construção do conhecimento profissional e da colegialidade docente em Geografia


The training-profession in-between space: challenges and paths for the construction of professional knowledge and teacher collegiality in Geography

El entre-lugar formación-profesión: desafíos y caminos para la construcción del conocimiento profesional y de la colegialidad docente en Geografía

Leonardo Pinto dos Santos^I , Roselane Zordan Costella^{II} ,
Victória Sabbado Menezes^{III} 

^IUniversidade Federal do Pará , Altamira, PA, Brasil

^{II}Universidade Federal do Rio Grande do Sul , Porto Alegre, RS, Brasil

^{III}Universidade Estadual do Ceará , Fortaleza, CE, Brasil

RESUMO

O artigo tem o intuito de analisar o período entre-dois de professores de Geografia, isto é, a passagem da formação para a profissão. O objetivo geral consiste em compreender as concepções dos participantes da pesquisa acerca deste entre-lugar que corresponde ao término da licenciatura e o início da atuação profissional, visto que este período é decisivo no processo de construção da identidade docente ao influir nos modos de ser, estar e fazer do professor na sequência de sua carreira. Essa análise foi desenvolvida a partir dos conceitos de conhecimento profissional e de colegialidade docente enquanto principais lentes teóricas que direcionam as considerações explicitadas. Realizou-se uma pesquisa teórica por meio de revisão bibliográfica concernente à formação de professores de Geografia, bem como uma pesquisa de campo mediante entrevistas semi-estruturadas com seis professores de Geografia da rede pública da região metropolitana de Porto Alegre/RS. Constatou-se que os mesmos manifestam descontentamento com a formação para a prática profissional docente, ao apontarem que falta sentirem-se professores, reconhecerem-se como profissionais da docência e afirmarem sua posição na sociedade, o que evidencia a necessidade de repensar a formação de professores de Geografia, de maneira a fortalecer o conhecimento profissional e a colegialidade docente no período entre-dois.

Palavras-chave: Formação docente; Geografia; Conhecimento profissional

ABSTRACT

This article aims to analyze the in-between period by Geography teachers, that is, the passage from initial training to professional practice. The objective is to understand the research participants' conceptions of this in-between space, which lies between the completion of a teaching degree and the beginning of professional activity. This phase is considered crucial in the construction of teacher identity, as it influences the ways of being, acting, and positioning oneself throughout the teaching career. The analysis is grounded in the concepts of professional knowledge and teacher collegiality, which serve as the main theoretical lenses guiding the reflections presented. The study involved a theoretical investigation through a literature review on the education of Geography teachers, as well as field research conducted via semi-structured interviews with six public school Geography teachers from the metropolitan region of Porto Alegre/RS. The findings reveal a widespread dissatisfaction regarding their preparation for professional practice, expressed through difficulties in perceiving themselves as teachers, recognizing their professional identity, and affirming their societal roles. These results highlight the need to rethink Geography teacher education in order to strengthen both professional knowledge and teacher collegiality during the in-between period.

Keywords: Teacher training; Geography; Professional knowledge

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar el período entre-lugar que atraviesan los docentes de Geografía, comprendido entre la finalización de la formación inicial y el inicio del ejercicio profesional. Se busca comprender las concepciones de los participantes de la investigación respecto a este espacio intermedio, concebido como un momento clave en la construcción de la identidad docente, en la medida en que influye en los modos de ser, estar y actuar del profesor a lo largo de su trayectoria profesional. El análisis se fundamenta en los conceptos de conocimiento profesional y de colegialidad docente, los cuales constituyen las principales referencias teóricas que orientan las reflexiones expuestas. La investigación combinó una revisión bibliográfica centrada en la formación de profesores de Geografía con una investigación de campo, desarrollada a partir de entrevistas semiestructuradas realizadas a seis docentes de Geografía que se desempeñan en instituciones públicas de la región metropolitana de Porto Alegre/RS. Los resultados evidencian un sentimiento de insatisfacción con respecto a la preparación recibida para la práctica profesional, manifestado en la dificultad de los participantes para sentirse docentes, reconocerse como profesionales de la enseñanza y afirmar su lugar en la sociedad. Tales hallazgos subrayan la necesidad de replantear la formación del profesorado en Geografía, de modo que se fortalezcan el conocimiento profesional y la colegialidad docente durante este período de transición.

Palabras-clave: Formación docente; Geografía; Conocimiento profesional

1 INTRODUÇÃO

A Educação é quase que um ser abstrato dentro da sociedade brasileira. Este ser que parece permanecer em uma inércia no mundo do senso comum, pois não existe qualquer outro profissional de outra área que sofra com dois pontos que atingem

os docentes: o primeiro é que qualquer pessoa sem formação de cunho pedagógica acredita ter quase um direito divino de se apontar os caminhos de como uma aula pode ser conduzida ou mesmo o que deve ou não ser ensinado pelo corpo docente de uma escola; segundo, há muitas afirmações que parecem ser ponto pacífico dentro do campo educacional, mas que não existem dados concretos que corroborem para ver se tal situação é ou não verdadeira. São exemplos: o abandono da licenciatura ocorre por questões salariais; muitos docentes que atuam nos componentes curriculares não apresentam formação específica; o que faz um(a) bom professor(a), etc...

É dentro do ambiente deste segundo ponto que essa pesquisa se encaixa. Ela está em um guarda-chuva maior no projeto de pesquisa intitulado: "Perfil do profissional docente que atua no componente curricular de Geografia nas escolas públicas de educação básica de Porto Alegre". Este é desenvolvido no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

De forma ampla a pesquisa engloba como grande questão: Quem são os profissionais que atuam nas escolas da Educação Básica de Porto Alegre no Componente Curricular de Geografia, analisando para isso o perfil destes profissionais para se compreender o contexto de formação e atuação dos egressos do curso de Licenciatura em Geografia de uma universidade federal e de uma universidade privada de Porto Alegre.

A pesquisa em um leque maior acabará por apresentar um cenário real de quem são os docentes da educação básica porto-alegrense, oportunizando o levantamento de diferentes hipóteses e mesmo conclusões em relação a própria educação básica do Rio Grande do Sul. Além disso, propicia a reflexão sobre como está se desenvolvendo a formação dos professores a fim de que se repense os próprios currículos das licenciaturas em Geografia. Com os dados coletados dentro do projeto se terá um cenário desenhado que poderá ser utilizado por outros professores formadores para repensar os seus cursos em diferentes cenários que não o gaúcho, juntamente com a permanência da ideia de se construir na formação inicial a visão de uma docência como profissão.

O mote central para o desenvolvimento da pesquisa é a escuta atenta de professores e professoras do ensino básico. A Educação tem muito disso, quem constrói em grande medida os cotidianos nas salas de aulas brasileiras são os que menor atenção recebem na hora de se falar sobre as questões presentes no campo educacional. Escutar é uma habilidade importante no contexto das pesquisas. Em geral não é algo praticado como deveria. É no diálogo constante que essa pesquisa se deu e é no diálogo constante que se acredita ser o caminho a percorrer nas pesquisas que envolvem problemas educacionais. Escutar nos apresenta, por diferentes momentos, surpresas e novas reflexões.

Uma reflexão interessante sobre a importância de uma escuta atenta está presente na autobiografia de Angela Davis (2019, p. 203-204). Ela relata seu cotidiano quando passou um tempo em Cuba, seguindo a mesma rotina que outros cubanos que trabalhavam no campo, mais especificamente no corte da cana.

Um dia, comentei com um cubano como eu admirava sua habilidade em cortar cana – o modo como ele fazia aquilo era quase uma arte. Ele agradeceu o elogio, mas logo acrescentou que aquela era uma habilidade que precisava se tornar obsoleta. O corte de cana era uma labuta desumana, ele disse. Antes da revolução, milhares de pessoas precisavam trabalhar como animais durante a temporada de cana, pois disso dependia sua sobrevivência. Muitas acabavam tendo de cortar um dedo com o facão para obter algum dinheiro do seguro e pagar as contas por mais um tempo. O corte de cana tornou-se qualitativamente diferente desde a revolução. Ninguém mais fazia aquilo por profissão; no período de safra, todas as pessoas participavam. Além disso, não havia mais outras pessoas lucrando com o suor e o trabalho árduo dos cortadores e cortadoras de cana. Todo mundo sabia que a receita da exportação do açúcar seria usada para elevar o padrão de vida do povo cubano como um todo – novas escolas seriam erguidas; mais hospitais seriam construídos; creches se multiplicariam; moradias melhores estariam disponíveis para quem tivesse maior necessidade. Mesmo assim, aquele cubano disse, o corte de cana era um trabalho inadequado para os seres humanos; fazia você envelhecer antes do tempo. Ele continuava a fazê-lo porque sabia que trabalhava para que, um dia, seus filhos e os filhos deles não precisassem labutar sob o sol escaldante. [...] Dessa forma, ele me criticava de maneira sutil por ter romantizado algo que, na verdade, não era nada além de um trabalho terrivelmente árduo. Foi então que comecei a entender o verdadeiro significado do subdesenvolvimento: não é algo que justifique utopias. Romantizar a penosa situação das pessoas oprimidas é perigoso e ilusório.

Foi no diálogo com seus companheiros, por exemplo, que Angela Davis (2019) passa a entender o verdadeiro significado do que estava vivenciando em Cuba, sem romantizar a habilidade de um trabalho que não deveria existir (cortador de cana-de-açúcar). O corte que era feito quase que como uma arte era na verdade uma habilidade que precisava urgentemente se tornar obsoleta. Quantas práticas cotidianas dos professores não são romantizadas, principalmente quando se aproxima a data alusiva ao dia dos professores? A docência há muito é desenhada como uma vocação. É necessário que este discurso seja extinto como o trabalho extenuante do cortador de cana. A docência é uma profissão e é neste sentido que devem seguir todos os debates. É na escuta dos professores, professoras e outros profissionais da educação que se devem seguir as pesquisas na Educação e no ensino da Geografia.

2 METODOLOGIA: O PERÍODO ENTRE-DOIS DA CONSTRUÇÃO DOCENTE: UM DEBATE NECESSÁRIO

A produção teórico-científica no campo da Educação e do ensino de Geografia, não raro, aborda questões pertinentes à formação inicial docente e/ou às práticas de ensino de Geografia que são desenvolvidas na educação básica. A problemática da licenciatura em Geografia é tratada no que diz respeito a elementos como o currículo, os pressupostos teórico-metodológicos e as práticas docentes, assim como problematiza-se a Geografia escolar construída no cotidiano das salas de aula do ensino básico. Sem desconsiderar a relevância deste debate, visa-se aqui engendrar uma discussão que se localiza no período entre-dois, conforme denomina Nóvoa (2022). Isto é, consiste em problematizar os desafios que se colocam ao professor de Geografia entre o término de sua formação inicial e o início do exercício profissional.

Salienta-se que o período entre-dois é decisivo no processo de construção identitária dos professores, visto que esta passagem da graduação para a atuação docente é essencial na constituição dos modos de ser e fazer do professor na sequência do cotidiano de trabalho. Huberman (1995, p. 39) estudou os ciclos de vida

profissional dos professores e destaca que nos primeiros dois e três anos de carreira pode-se classificar como:

[...] um estágio de 'sobrevivência' e de 'descoberta'. O aspecto da 'sobrevivência' traduz o que se chama vulgarmente o 'choque do real', a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio ('Estou-me a aguentar?'), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc.

Diante disso, este artigo, o qual representa um recorte de uma pesquisa mais ampla, adotou enquanto caminho metodológico uma revisão bibliográfica de obras e autores do campo da Educação e da formação de professores de Geografia, com destaque para Nóvoa (2017, 2022), Tardif (2014) e Callai (2013). Além disso, foram analisadas entrevistas semi-estruturadas realizadas ao longo do ano de 2021 via Plataforma Meet com seis professoras e professores de Geografia. Optou-se por nomes fictícios a fim de manter o sigilo dos participantes.

Cabe esclarecer que Carolina, Fernanda, Sabrina, Patrícia, Joaquim e José são professoras e professores de Geografia da rede pública de ensino básico da região metropolitana de Porto Alegre/RS, de modo que todos, com exceção de José, possuem licenciatura em Geografia. José, por sua vez, é licenciado em História, mas também ministra Geografia no Ensino Fundamental. O recorte analítico deste artigo tem como enfoque as percepções dos participantes no tocante às contribuições e fragilidades do curso de licenciatura em Geografia, às mudanças necessárias na formação inicial docente e à relação universidade-escola ao longo do curso de graduação. Diante do material produzido pelos participantes a partir das entrevistas foi possível realizar o entrecruzamento com as considerações dos referenciais teóricos que fundamentam a presente pesquisa.

Para orientar a análise das entrevistas, destacam-se dois conceitos apresentados por Nóvoa (2022): conhecimento profissional docente e colegialidade docente. Ao considerar

o período entre-dois (entre formação e profissão) como o enfoque da discussão, concebe-se os conceitos supracitados como as lentes teóricas que serão adotadas para promover o debate e a reflexão deste artigo. Urge, portanto, esclarecer tais conceitos para que se torne compreensível sua mobilização ao longo da análise da pesquisa de campo.

De acordo com Nóvoa (2022), há três dimensões de conhecimentos docentes, quais sejam: o conhecimento específico, o conhecimento da Educação e o conhecimento profissional. O primeiro diz respeito ao conhecimento dos conteúdos científicos de seu componente curricular. No nosso caso, os conhecimentos específicos da Geografia, os quais abrangem as suas especificidades (Geografia Urbana, Geografia Agrária, Geomorfologia, Geografia Política, Biogeografia, Hidrogeografia, Geografia da População, entre outras). O segundo refere-se aos conhecimentos científicos em Educação, oriundos da Pedagogia, dos conhecimentos das didáticas, da psicologia, do currículo. O terceiro concerne ao conhecimento e à cultura profissional dos professores. Eis aqui o nosso enfoque: o conhecimento profissional docente. Segundo Nóvoa (2022, p. 84),

a capacidade de compreender a 'essência' do ensino, e sobre ele falar, representa o terceiro gênero de conhecimento. Este último gênero é, também uma maneira de viver profissional e, por isso, só se constitui num interior de uma dada comunidade docente.

Nesse sentido, não se deve confundir o conhecimento da Educação com o conhecimento profissional docente, uma vez que se distinguem. Se o conhecimento da Educação refere-se aos conhecimentos pedagógicos, da aprendizagem, da cognição, dos contextos sociais, da história e das políticas curriculares educacionais; o conhecimento profissional corresponde ao ser-estar-fazer profissional. Tal conhecimento é construído em coletividade na vivência do cotidiano de trabalho a partir, sobretudo, da relação com os colegas. Isso quer dizer que a formação inicial, por si só, não promove a constituição deste conhecimento.

Isto posto, a noção do conhecimento profissional docente está associada à noção de colegialidade docente. Esta concebe a formação permanente de professores por meio de um processo coletivo e cooperativo entre profissionais de diferentes

níveis de ensino, o que implica na aproximação entre universidade e escola. Rompe-se com a ideia dicotômica de que a universidade é a instituição formadora e a escola é o espaço de trabalho, sobre o qual deve-se “aplicar” os conhecimentos “adquiridos” na academia. Estas expressões entre aspas estão assim de forma proposital para chamar a atenção de termos que são utilizados e manifestam uma visão conservadora, pautada no paradigma da ciência moderna (Santos, 2010), que fragmenta teoria e prática e compreende a universidade como espaço da teoria e a escola como espaço da prática. De acordo com esta lógica, a escola e, por consequência, seus professores não produzem conhecimento, visto que são meros aplicadores.

A colegialidade docente vai de encontro aos pressupostos do paradigma da modernidade, uma vez que considera os professores do ensino básico também como formadores e não somente os professores universitários das licenciaturas. Uma formação profissional docente qualificada, nesta linha de pensamento, envolve a parceria entre os licenciandos (futuros professores), os professores das licenciaturas e os professores da educação básica. Nóvoa (2022, p. 85) assevera que:

A colegialidade docente, isto é, a possibilidade de os professores actuarem como um colégio (um colectivo), tem uma referência organizacional (o projecto educativo da escola) e uma referência pedagógica (a construção de novos ambientes educativos), mas tem ainda uma terceira referência: o reforço de uma profissionalidade docente baseada na colaboração e na cooperação, aquilo que os anglosaxões designam literalmente por “comunidades de prática”, mas cuja melhor tradução é “comunidades de trabalho” ou “comunidades profissionais”.

A proposição do fortalecimento do conhecimento profissional docente via a colegialidade representa um caminho possível para a qualificação da formação de professores. Contudo, tal proposição ainda permanece, em sua maioria, no plano das ideias e dos projetos do que nas práticas efetivas.

Cabe esclarecer que os eixos de análise das entrevistas com os seis professores consistem nas contribuições da licenciatura em Geografia, nas fragilidades da mesma, nas mudanças necessárias à formação inicial e na relação universidade-escola durante a graduação. Serão destacados os pontos em comum das falas dos participantes,

bem como os pontos em que divergem em cada um dos eixos citados. Em paralelo, serão tecidos cruzamentos das entrevistas com os referenciais teóricos com o fito de problematizar o debate acerca da formação docente em Geografia, tendo como lentes teóricas centrais os conceitos de conhecimento profissional e colegialidade docente.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS E PROFESSORES?

Nesta seção serão analisadas as entrevistas com os professores a fim de identificar as demandas e as possibilidades para a ressignificação da formação docente em Geografia. No que diz respeito às contribuições da licenciatura em Geografia para a sua formação docente, Fernanda, Sabrina e José concordam quando afirmam que o curso proporcionou uma fundamentação teórica consistente, sobretudo dos conhecimentos da Educação. Já Patrícia aponta que as disciplinas ministradas pela Faculdade de Educação não colaboraram para pensar a sua ação docente. No entanto, o divisor de águas na sua formação inicial foi o contato com as disciplinas voltadas ao ensino de Geografia, conforme salienta Patrícia: “Mas o momento essencial foi quando eu encontrei a Prática de Ensino. Aprendi na Prática a organizar minha docência, aprendi a sintetizar, aprendi sobre avaliação, foi um momento muito importante para mim, na minha formação dentro da Licenciatura”.

Cabe ressaltar que esta vivência da formação de Patrícia com disciplinas do ensino de Geografia não é a mais comum. No geral, os currículos e as práticas docentes na licenciatura em Geografia caracterizam-se pela divisão entre disciplinas específicas da Geografia e disciplinas da Educação, o que dificulta a sua articulação para pensar a Geografia escolar. Esta visão dual entre os conhecimentos específicos e os conhecimentos pedagógicos:

[...] se tornou habitus nas licenciaturas, realizada sem reflexão mais aprofundada, é mais um fato a corroborar a quase ausência de uma consciência clara, compartilhada, institucional, sobre finalidades formativas como eixo condutor de currículos para a formação de profissionais da educação escolar (Gatti *et al.* 2019, p. 36).

Desse modo, a ênfase na teoria e a ausência de prática ao longo da formação inicial evidencia as manifestações do paradigma da ciência moderna, conforme já mencionado, na própria estrutura do currículo organizado em disciplinas, cujas práticas docentes dificilmente estabelecem a articulação entre as mesmas. Aliado à falta de comunicação entre os distintos saberes, soma-se a separação entre teoria e prática. Por consequência, como destacam Becker; Marques (2010), o caminho natural é compreender os estágios supervisionados como o momento da prática, o que significa um pensamento simplificador, pois desconsidera a perspectiva de um professor pesquisador que concebe a sala de aula como o seu laboratório de pesquisa.

Para Joaquim, as contribuições da licenciatura em Geografia para a sua constituição docente diverge do que foi indicado pelos demais participantes da pesquisa, pois o seu foco não está nos conhecimentos científicos. De acordo com Joaquim: “Não tem a ver muito com que eu aprendi lá. Tem a ver com a postura dos professores no dia-a-dia. É isso que a graduação trouxe para minha docência, busco incluir todo mundo. O jeito de encarar a vida é o que me ensinou a ser professor. É onde eu tento me espelhar”. O professor destacou dois professores marcantes da sua formação inicial pelo fato do comportamento e atitude acolhedora destes para com os seus alunos. A marca positiva decorre do exemplo e não dos conteúdos abordados nas disciplinas. Pode-se associar à colegialidade docente por entender que a relação com o outro, com os colegas de profissão também atua sobre a edificação da identidade docente. Nesta linha de pensamento, Kaercher (2014, p. 60) argumenta que:

A Educação, portanto, comporta uma dimensão afetivo-emocional. Muito mais do que transmitir conteúdo, expressamo-nos e educamos através do gesto, da postura corporal, do timbre de voz, do ritmo da fala, enfim, todo nosso corpo fala e educa os alunos (e vice-versa). Há a dimensão persuasiva, que vai além da informação e da expressão. Há a dimensão de intencionalidade, que visa a modificar o outro, transformá-lo.

Todo professor é um modelo, um exemplo, o qual pode ser positivo ou negativo. Da mesma forma, toda prática tem uma finalidade pedagógica e social que pretende atingir e transformar o outro. A fala de Carolina converge com esta visão ao mencionar que a licenciatura ampliou os seus conhecimentos, bem como a compreensão

da docência enquanto profissão que tem potencial para modificar a realidade das pessoas. Ainda acrescentou que “a Geografia, pela sua análise crítica da realidade e da interdisciplinaridade, consegue ampliar nossa visão sobre nossa realidade”. Assim, observa-se que neste primeiro eixo de análise torna-se mais recorrente o olhar para a licenciatura como uma vivência formativa que atuou de forma mais intensa na construção de um arcabouço de conhecimentos teóricos, de uma leitura crítica de mundo e de exemplos de professores marcantes. Não se percebe nas falas dos participantes a referência ao conhecimento profissional docente.

No tocante às fragilidades da licenciatura, a menção à ausência do exercício da prática pedagógica esteve presente nas entrevistas de Joaquim, Patrícia e Fernanda. Para esta última: “Eu tive a oportunidade de entrar no PIBID, mas se eu não tivesse tido essa oportunidade, eu acho que a experiência de prática em sala de aula é muito pouco durante a licenciatura”. Segundo Patrícia: “Líamos vários textos de muitos autores e a ideia geral e o conhecimento não acontecia. A própria didática, não vi quase nada na prática. Minha mãe é formada em magistério e aprendi tanto com ela”. Nas palavras de Joaquim: “Os conteúdos totalmente desconectados, pouca experiência na escola. Tinha que ter mais tempo de sala de aula na escola.” Os três professores convergem com a visão de uma formação teórica sólida, porém com carências na experiência da prática de sala de aula. A dissociação entre teoria e prática ao longo do curso acarreta em uma formação inicial em que, dificilmente, os licenciandos sentem-se professores, uma vez que não vivenciam o fazer pedagógico. Não raro, esta lógica desencadeia um sentimento de insegurança e angústia quando os acadêmicos iniciam os estágios supervisionados.

Este quadro se verifica em função da desvalorização do ensino no âmbito das licenciaturas, o qual é secundarizado, sobretudo por professores das disciplinas específicas da Geografia. Logo, aprende-se muito sobre Geografia e aprende-se muito sobre a Educação. Entretanto, aprende-se pouco sobre o ensino de Geografia e o saber-fazer docente em Geografia no ensino básico. A preocupação dos licenciandos centra-se no “como ensinar” os conteúdos de Geografia, pois a articulação entre

Geografia e Educação é frágil ao longo do curso. Callai (2013, p. 85) indica ainda que o que se percebe é que “este aprender a ensinar em geral dispensa a perspectiva social e pedagógica para se assentar na questão técnica. É uma tensão latente durante todo o processo na educação superior”.

Nesse sentido, a precariedade da construção do conhecimento profissional docente também se justifica pela supervalorização do bacharelado em detrimento da licenciatura. Urge repensar quem são e como atuam os professores formadores da licenciatura em Geografia. Sem desconsiderar uma macroestrutura que determina um currículo disciplinar e engessado, quais as ações no interior das disciplinas específicas da Geografia, por exemplo, que fomentam de forma transversal a prática e o ato de ensinar? Isto é, quais são as experiências dos licenciandos no decorrer do curso que abrangem a articulação entre a dimensão técnica, pedagógica e social? Conforme Costella (2018, p. 55):

A universidade parece estar preparada para construir profissionais extremamente competentes no desenvolvimento de pesquisas direcionadas e específicas para outros bens de sociedade e não para a formação do professor. Não é incomum encontrar olhares diferenciados dirigidos aos alunos da licenciatura, tanto por parte da gestão da universidade, como em relação a outros espaços universitários.

Por isso, programas como o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) são tão importantes na formação dos futuros professores. Este foi mencionado por Fernanda, Sabrina, Patrícia e José como uma alternativa ao propiciar a aproximação entre universidade e escola. Santos; Menezes (2019, p. 747) entrevistam a professora Roselane Zordan Costella, que faz as seguintes ponderações em relação a importância do PIBID na formação dos licenciados e licenciadas:

O pibidiano entra na sala de aula e enxerga aluno, faz projetos, volta para a universidade, estuda o projeto, reconhece, reavalia, retorna. O PIBID está ameaçado porque ele qualifica, se ele não qualificasse ele não estaria ameaçado. Ele representa um perigo porque faz a licenciatura aparecer. Os estudantes vestiram a camiseta do PIBID, isso é muito diferente do que você participar de uma iniciação científica. Não vemos os bolsistas vestirem a camiseta como vestem a do PIBID. Me orgulho muito de ter sido coordenadora institucional do PIBID, não por julgar ter feito tudo certo, muito pelo contrário, mas por ter compreendido, avaliado e participado. Um aspecto que me encanta no PIBID é a autoria.

O PIBID é um exemplo de ação que está de acordo com a proposta de construção de um conhecimento profissional e de uma colegialidade docente, pois possibilita a imersão dos acadêmicos na escola, orientados pelos professores formadores da universidade e em parceria com os professores do ensino básico que também atuam como formadores. Todavia, as limitações do PIBID correspondem ao fato de que nem todos os licenciandos participam deste programa na condição de bolsistas ou voluntários, o que provoca uma disparidade no nível de qualidade de formação dos futuros professores.

Como política para formação de professores podemos com alguma certeza afirmar que funciona. São exemplos os próprios autores desta pesquisa que foram bolsistas do PIBID em suas formações iniciais em duas instituições públicas diferentes do Rio Grande do Sul. A autoria que se origina deste projeto de iniciação à docência ocorre pelo constante ato reflexivo que se faz em relação à prática docente, o que reafirma a importância da teoria andar em paralelo às práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar. Somente permanece como problema a não participação de todos os licenciandos em suas formações iniciais e os recentes ataques ao programa .

Ainda em relação às fragilidades da licenciatura, Sabrina e José diferenciam-se dos demais quando a primeira afirma que: “Eu sinto falta de uma base maior desse ensino de educação especial”. O segundo discorreu que “Não há [carências na licenciatura]. Os cursos fornecem as ferramentas necessárias, intelectual e profissional. Cabe a mim buscar e não receber de mão beijada”. Seria, neste caso de José, um conformismo com a formação inicial ou uma visão de professor pesquisador e autônomo nos seus processos formativos?

Cabe ainda destacar que tanto Carolina quanto Fernanda levantaram a problemática da desvalorização do professor e do desestímulo à docência. Nas palavras de Fernanda, a mesma percebe situações em que “o próprio professor desmotiva o estagiário e, às vezes, o pessoal que está na licenciatura já chega desmotivado. O estagiário entra na sala dos professores e já começam os comentários: ‘Meu Deus como você é louco, o que está fazendo aqui?’.” Deve-se esclarecer que este processo

de desprofissionalização da docência, cuja narrativa é reproduzida, inclusive, por alguns professores, é resultado de uma construção histórica e cultural. Para Nóvoa (2017, p. 1109):

A desprofissionalização manifesta-se de maneiras muito distintas, incluindo níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, bem como processos de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e de controle. O discurso da eficiência e da prestação de contas tem reforçado políticas baseadas em “medidas de valor acrescentado”, que remuneram os professores em função dos resultados dos alunos, desvalorizando assim outras dimensões da profissionalidade (Darling-Hammond, 2016). O regresso de ideologias que afirmam a possibilidade de atribuir funções docentes a pessoas que tenham “notório saber” de uma dada matéria, como se isso bastasse, também contribui para o desprestígio da profissão.

Como pensar na configuração da colegialidade docente se somos desmotivados a seguir na profissão por nossos próprios pares? Ainda que tais discursos, conforme apontados por Fernanda, sejam provenientes da boa intenção dos colegas para alertar os futuros professores, de imediato, acerca das dificuldades e descaso do poder público para com a profissão docente; tal atitude caminha na contramão da profissionalização da docência, pois corrobora para o enfraquecimento da profissão, bem como para a baixa procura pelos cursos de licenciatura. Logo, a política de desmonte sobre os cursos de formação inicial de professores em universidades públicas tornam-se intensificadas pelas ações da própria categoria docente. Restaurar um comprometimento político e social com a formação e a profissão docente torna-se premente.

No que diz respeito às mudanças necessárias à formação inicial, assim como no eixo anterior, Carolina novamente chama a atenção para a questão da educação especial: “Na formação inicial acredito que necessite de ampliar o olhar sobre as necessidades educacionais especiais em nossa prática docente, conteúdos de neurociência e de outras áreas mais voltadas à psicologia”. Mesmo que seu enfoque seja a educação especial, observa-se que sua preocupação reside no fazer docente, o que coincide com as falas de Fernanda, Patrícia e José acerca da necessidade da prática ao longo da licenciatura.

Para Fernanda, “deveria ter mais práticas de estar na sala de aula desde o primeiro semestre, aliada a tudo isso que a gente vai estudando, mais presente no contexto”. Salientar a presença da prática desde o primeiro semestre demonstra que, no geral, os cursos de licenciatura não seguem os documentos normativos, pois tanto as antigas Resoluções 02/2015 e 02/2019, como a atual Resolução 4/2024, a qual 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, determinam o exercício da prática pedagógica desde o início do curso.

José, por sua vez, foi mais genérico em sua fala e não indicou mudanças que considera urgentes, visto que entende que “toda mudança é válida. A faculdade é teórica, a prática tu vai ver no dia a dia”. Já Patrícia salienta a relevância da comunicação entre as disciplinas do curso: “Para uma formação inicial mais consistente, em primeiro lugar deve haver um diálogo entre as disciplinas do curso. Muitas vezes os professores falam de suas pesquisas e isto não conversa com outras áreas, com outras disciplinas”. Nesse sentido, este excerto dialoga com o que Callai (2013) argumenta a respeito da inserção da dimensão pedagógica e social das disciplinas específicas da Geografia para que não se limitem a uma perspectiva meramente técnica.

Patrícia refere-se ainda a um outro fator a se rever no processo de formação inicial docente, qual seja: “O distanciamento do professor na universidade da escola básica é um dos maiores problemas para a formação. É visível a diferença entre os professores da Universidade que tiveram experiência na escola básica e os que não tiveram”. Este ponto está diretamente associado ao distanciamento entre universidade e escola. Como contribuir para a formação de professores se há professores da licenciatura que nunca lecionaram no ensino básico e/ou não possuem convívio com o espaço escolar durante a sua atuação no Ensino Superior? Recai-se em um discurso vazio, pois restringe-se ao plano teórico sem contextualizá-lo à realidade da escola.

Sabrina refere-se ao período logo após a finalização do curso de licenciatura e o início da atuação profissional como um momento-chave que, não raro, gera a

acomodação dos professores. A entrevistada aponta que uma mudança necessária consiste em “primeiro a gente desacomodar. Principalmente depois que a gente termina a graduação a gente fica um pouco acomodado. A gente precisa sair desse lugar e ocupar espaços que permitem um maior desenvolvimento pedagógico”. Quais seriam estes espaços? Por que há esta acomodação no início da carreira? Quanto a isto, Nóvoa (2017, p. 1116) propõe a criação de um novo lugar institucional, cuja:

A primeira característica deste lugar é o seu carácter híbrido, de ligação, de vínculo entre distintas realidades. Não se trata de propor mais uma reorganização interna das universidades ou das licenciaturas, mas sim construir um “entre-lugar”, um lugar de ligação e de articulação entre a universidade, as escolas e as políticas públicas. É uma “casa comum” da formação e da profissão, habitada por universitários e representantes das escolas e da profissão, com capacidade de decisão sobre os rumos da formação inicial, da indução profissional e da formação continuada.

Este lugar concebe a formação docente como um processo permanente que se desenvolve desde a licenciatura, a inserção profissional e a formação continuada. Trata-se da edificação de um espaço que assenta-se no imperativo de profissionalização, uma vez que reforça a dimensão profissional não somente em termos de formação, mas também de afirmação da profissão e reconhecimento social. Pressupõe a organização de uma coletividade, a interação entre os professores da escola e da universidade a partir da compreensão de que a formação docente é um problema político que exige a revisão e proposição de políticas públicas. Portanto, constitui uma alternativa profícua de fortalecimento da categoria docente, bem como de seus processos formativos.

Na esteira destas possibilidades, pode-se abarcar outra mudança necessária apontada por Joaquim: “Como a gente não fala de aluno na universidade! A gente precisava mais entender o público que a gente vai trabalhar. Há várias salas de aula dentro da sala de aula. Há várias Geografias dentro da Geografia”. Esta questão provoca a reflexão sobre a licenciatura em Geografia a partir do ponto de vista de que não basta saber Geografia para ensinar Geografia. Do mesmo modo, não basta o domínio de técnicas e metodologias de ensino. As técnicas e metodologias de ensino são fundamentais, porém não suficientes para uma docência em Geografia que tenha significado para professores e alunos. Nesse sentido, Santos, Costella e Menezes (2020,

p. 31) indagam: “O que adianta a um professor, com a maior sabedoria que tenha, se ele não sabe ler seu próprio aluno?”. Essa reflexão evidencia que a formação docente em Geografia precisa articular não apenas conteúdos e metodologias, mas também a capacidade de compreender os sujeitos envolvidos no processo educativo, condição essencial para que o ensino se torne realmente significativo.

Por conseguinte, espaços coletivos de encontro entre professores de diferentes níveis de ensino e licenciandos, como o exemplo deste novo lugar institucional apresentado por Nóvoa (2017), são caminhos para a instauração de uma formação docente colaborativa em que os modos de ser, saber e fazer pedagógico estarão no centro das discussões e preocupações dos sujeitos. O abismo existente entre universidade e escola será restaurado a partir dos elos que serão tramados neste novo arranjo institucional.

Tal medida é fundamental, pois os professores da pesquisa enfatizaram que há um distanciamento entre o espaço escolar e acadêmico no decorrer do curso de licenciatura. Segundo Joaquim: “Zero, total desconexão. Tinha que ter maior interação. Faltou entender a realidade das escolas”. Fernanda, Sabrina, Patrícia e José afirmaram que a aproximação entre estas instituições de ensino se limitava aos estágios e ao PIBID, o que evidencia ações pontuais que não perpassam a totalidade da formação inicial docente, fragilizando a formação dos futuros professores. Nesse sentido, Imbernón (2006, p. 16) assinala que a prática profissional deve se fazer presente na formação inicial e ocorrer no espaço da escola.

Por isso é tão importante desenvolver uma formação na instituição educativa, uma formação no interior da escola. Como a prática educativa é pessoal e contextual, precisa de uma formação que parta de suas situações problemáticas. Na formação não há problemas genéricos para todos nem, portanto, soluções para todos; há situações problemáticas em um determinado contexto prático. Assim, o currículo de formação deve consistir no estudo de situações práticas reais que sejam problemáticas.

Não há receitas para ensinar Geografia. A tarefa de ensinar comporta a incerteza e a imprevisibilidade. Não há como generalizar situações de docência e a percepção

disso acarreta na insegurança dos licenciandos quando projetam o início da sua carreira docente. Por isso, torna-se fundamental desmistificar, desde o ingresso dos acadêmicos na licenciatura em Geografia, a visão que estes terão, ao final do curso, respostas precisas sobre o “como fazer”. Problematizar este olhar para a formação como um processo que provém somente do exterior se faz necessário a fim de que a concepção de professores como sujeitos epistêmicos seja fortalecida.

Tardif (2014, p. 275) considera relevante a elaboração de um “repertório de conhecimentos para o ensino, repertório de conhecimentos baseado no estudo dos saberes profissionais dos professores tais como estes os utilizam e mobilizam nos diversos contextos do seu trabalho cotidiano”. Este repertório, oriundo de uma amálgama de saberes provenientes de distintas fontes, fornecem uma base aos professores para que os mobilize e os transforme nas suas práticas de ensino em seus contextos de atuação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, as falas dos professores da pesquisa demonstram seu descontentamento com a formação para a prática profissional docente, o que revela a urgência de modificações e reconfigurações no processo de formação de professores. Falta sentirem-se professores, falta reconhecerem-se como profissionais da docência, falta afirmarem sua posição na sociedade. Logo, as entrevistas fazem refletir a relevância de um conhecimento imprescindível que se localiza no entre-lugar: o conhecimento profissional docente, cuja produção pressupõe a colegialidade docente, o trabalho coletivo e cooperativo entre licenciandos, professores da escola e da universidade.

É este conhecimento, pensado, problematizado e refletido com os colegas de profissão, que possibilita o discernimento quanto às situações e desafios cotidianos do exercício docente em sala de aula. Ensinar envolve relação humana. Ensinar envolve razão e emoção. Ensinar envolve o contato com a primeira Geografia (existência) de cada aluno. Ensinar envolve lidar constantemente com a incerteza. Eis o encantamento propiciado pela profissão: abrir-se para o incerto, para a descoberta, para a construção.

É a cada dia mais urgente pensar a formação dos professores brasileiros. Este é um dos tantos pontos a ser levado em consideração para termos na docência a nítida percepção de essa ser uma profissão como tantas outras. O debate vocação x profissão é talvez tão obsoleto como o cortar cana comentado por Angela Davis na abertura deste texto. Como o cubano da história de Davis (2019) agradece o elogio, os professores e professoras também agradecem os elogios que sempre aparecem em algum momento de seu trabalho, mas o que se torna importante é fortalecer as suas formações iniciais e continuadas, tendo a nitidez que não devemos romantizar a docência que também é uma tarefa árdua e assim deve ser vista, tanto para pensar melhores condições de trabalho como para entender o verdadeiro significado da docência.

É necessário escutar os professores e professoras da educação básica e, a partir disso, construir uma docência mais humana, permeada pela sensibilidade e pelo rigor teórico e metodológico que devem acompanhar a profissão docente. Diante de desafios cada vez maiores, cabe ao leitor e à comunidade acadêmica refletir sobre as incertezas que atravessam os cotidianos de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BECKER, F.; MARQUES, T. Beatriz I. (Orgs.). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CALLAI, H. C. **A formação do profissional da geografia: o professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

COSTELLA, R. Z. Espaços ausentes e não inexistentes na Geografia escolar. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Orgs. et. al.). **Movimentos para ensinar geografia – oscilações**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2018. p. 47-59.

DARLING-HAMMOND, L. Research on teaching and teacher education and its influences on policy and practice. **Educational Researcher**, v. 45, n. 2, p. 83-91, 2016. DOI: 10.3102/0013189X16639597.

DAVIS, A. **Uma autobiografia**. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2019.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A.; HUBERMAN, M.; GOODSON, I. F.; HOLLY, M. L.; MOITA, M. C.; GONÇALVES, J. A. M.; FONTOURA, M. M.; BEM-PETERZ, M. **Vidas de professores**. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 32-46.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KAERCHER, N. A. **Se a geografia escolar é um pastel de vento o gato come a geografia crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, out./dez. 2017. p. 1106-1133.

NÓVOA, A. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, L. P.; COTELLA, R. Z.; MENEZES, V. S. Formação – (auto)formação – deformação – (re) formação: necessidades de um professor. **Revista da ANPEGE**. v. 17. n. 33, p. 24 - 37, 2020.

SANTOS, L. P.; MENEZES, V. S. **Entrevista**: Dra. Roselane Zordan Costella. Terra Livre, entrevista, v. 1, n. 52, jan./jun. 2019. p. 733 – 762.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Contribuições de autoria

1 – Leonardo Pinto dos Santos

Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria

<https://orcid.org/0000-0003-2997-1081> • leonardoufsm@hotmail.com

Contribuição: Conceituação, investigação, escrita – revisão e edição

2 – Roselane Zordan Costella

Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

<https://orcid.org/0000-0002-1297-1352> • professoracostella@gmail.com

Contribuição: Conceituação, investigação, escrita – primeira redação, revisão e edição

3 – Victória Sabbado Menezes

Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

<https://orcid.org/0000-0003-2750-2820> • victoriasabbado@gmail.com

Contribuição: Conceituação, investigação, escrita – revisão e edição

Como citar este artigo

SANTOS, L. P. DOS; COSTELLA, R. Z.; MENEZES, V. S. O entre-lugar formação-profissão: desafios e caminhos para a construção do conhecimento profissional e da colegialidade docente em Geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 30, e91618, 2026. Disponível em: 10.5902/2236499491618. Acesso em: dia mês abreviado. ano.