

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**  
**Instituto de Ciências Humanas**  
**Programa de Pós-Graduação em Geografia**



Dissertação

**Memórias escolares e experiências docentes: contribuições para a formação  
inicial de professores de Geografia**

**Karen Duarte Ruzicki**

Pelotas, 2022

**Karen Duarte Ruzicki**

**Memórias escolares e experiências docentes: contribuições para a formação inicial de professores de Geografia**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Pelotas como requisito parcial exigido para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lígia Cardoso Carlos

Pelotas, 2022

Karen Duarte Ruzicki

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas  
Catalogação na Publicação

R987m Ruzicki, Karen Duarte

Memórias escolares e experiências docentes :  
contribuições para a formação inicial de  
professores de geografia / Karen Duarte Ruzicki ;  
Lígia Cardoso Carlos, orientadora. — Pelotas, 2022.  
84 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-  
Graduação em Geografia, Instituto de Ciências  
Humanas, Universidade Federal de Pelotas, 2022.

1. Formação de professores. 2. Docência. 3.  
Ensino de geografia. 4. Narrativas. I. Carlos, Lígia  
Cardoso, orient. II. Título.

Elaborada por Fabiano Domingues Malheiro CRB:  
10/1955

Memórias escolares e experiências docentes: contribuições para a formação inicial de professores de Geografia

Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Geografia, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 09 de dezembro de 2022

Banca examinadora:

---

Profa. Dra. Lígia Cardoso Carlos – UFPel (orientadora)

Doutora em Educação pela Universidade do Rio dos Sinos

---

Profa. Dra. Roselane Zordan Costella - UFRGS

Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Profa. Dra. Liz Cristiane Dias – UFPel

Doutora em Geografia pela Universidade Estadual Paulista

---

Profa. Dra. Rosângela Lurdes Spironello – UFPel (suplente)

Doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo

## **Agradecimentos**

É com imenso carinho que agradeço a todos que, de uma maneira ou de outra, participaram deste processo:

- À minha filha Gabriela, que mesmo com as minhas ausências esteve sempre ao meu lado;
- À minha mãe, pelo apoio nessa jornada, principalmente auxiliando nos cuidados com a minha filha quando não pude estar fisicamente presente;
- À minha família, que sempre reconheceu minhas vitórias;
- Aos meus colegas de trabalho, que souberam entender as minhas necessidades para a conclusão do curso;
- Aos meus amigos, que estiveram sempre ao meu lado com uma palavra de apoio e incentivo, fazendo acreditar de que tudo iria dar certo;
- Aos meus colegas do mestrado, especialmente Camila, pela amizade, parceria e conversas que amenizavam a ansiedade;
- Aos meus professores do período de graduação, pois perceberam meu potencial quando eu mesma não via;
- Aos meus professores do Mestrado, por todo o conhecimento dividido comigo, por acreditarem que minha proposta era importante e por cada palavra animadora;
- À minha orientadora, professora Lígia, que com toda a paciência e profissionalismo esteve sempre presente trazendo um caminho, uma solução, muita serenidade para todas as etapas vivenciadas no processo de formação;
- À banca, professoras Roselane, Liz e Rosângela pela importante contribuição na qualificação desta pesquisa.

## Resumo

RUZICKI, Karen Duarte. **Memórias escolares e experiências docentes: contribuições para a formação inicial de professores de Geografia.** Orientadora: Lígia Cardoso Carlos. 2022. 85 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.

A dissertação trata de uma pesquisa no contexto da formação inicial no curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pelotas. Busca resgatar as memórias da Geografia escolar presentes nos futuros professores e o diálogo com docentes em exercício na perspectiva de contribuir para o ensino e a formação na área. Utiliza registros de uma disciplina do curso e o grupo focal como estratégia de geração dos dados da pesquisa. A análise incidiu em três aspectos. No que se refere às percepções dos licenciandos sobre a formação inicial e a contribuição para a docência, identifica a necessidade de ampliação de oportunidades de aproximação entre teoria e prática da/na profissão para além do estágio supervisionado e a existência de iniciativas fora do currículo formal que vão nesta direção, porém não abrangem a totalidade dos estudantes. Também, revela incertezas dos estudantes em relação às aprendizagens acadêmicas como capazes de dar conta dos desafios da profissão. O curso de licenciatura foi percebido como organizado em um formato mais convencional de formação docente, com distanciamento entre a formação de base teórica e a área da formação pedagógica. O segundo aspecto, vivências com a disciplina de Geografia na escola e suas influências na formação inicial, indicou que o diálogo entre estudantes e docentes na escola básica foi algo assertivo, sendo identificado como compromisso com as aprendizagens, porém, a pequena disposição e iniciativa dos professores em inserir fatos e acontecimentos atuais em suas aulas, bem como integrar as vivências cotidianas dos estudantes nas propostas pedagógicas foi entendido como fragilidade. Quanto ao terceiro aspecto, a contribuição dos professores da rede escolar básica para a formação inicial, houve um reconhecimento da importância do diálogo com estes profissionais na formação inicial, porém, não necessariamente um entendimento de que são parceiros e colaboradores da formação. Os estudantes demonstraram muitas dúvidas sobre o funcionamento das escolas e pouca compreensão do sentido de política educacional. As manifestações no grupo focal se direcionavam na perspectiva de que os professores necessitam conhecer e se ambientar às políticas, indicando uma certa fragilidade na compreensão do papel dos docentes como sujeitos que podem questionar as políticas públicas da formação e do trabalho dos professores. As experiências da vida escolar dos graduandos influenciaram em suas escolhas pela docência e o tipo de formação inicial vivenciada interfere em suas expectativas sobre a profissão.

**Palavras-Chave:** Formação de professores. Docência. Ensino de Geografia. Narrativas

## Resumen

**RUZICKI, Karen Duarte. Memorias escolares y experiencias docentes: aportes a la formación inicial de profesores de Geografía.** Asesor: Lígia Cardoso Carlos. 2022. 85 ss. Disertación (Maestría en Geografía) - Instituto de Ciencias Humanas, Universidad Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.

La disertación trata de una investigación en el contexto de la formación inicial en la carrera de Licenciatura en Geografía de la Universidad Federal de Pelotas. Se busca rescatar las memorias de la geografía escolar presentes en los futuros docentes y el diálogo con los docentes en ejercicio en la perspectiva de contribuir a la enseñanza y formación en el área. Utiliza los registros de una asignatura del curso y el grupo focal como estrategia de generación de datos de investigación. El análisis se centró en tres aspectos. En cuanto a las percepciones de los estudiantes de grado sobre la formación inicial y la contribución al proceso de formación docente, se identifica la necesidad de ampliar los espacios de aproximación entre la teoría y la práctica de/en la profesión más allá de la pasantía tutelada y la existencia de iniciativas fuera del marco formal. currículo que van en esta dirección, pero no cubren a todos los estudiantes. También revela las incertidumbres de los estudiantes en relación al aprendizaje académico como capaces de enfrentar los desafíos de la profesión. La carrera de magisterio fue percibida como organizada en un formato más convencional de formación docente, con una distancia entre la formación teórica y el área de formación pedagógica. El segundo aspecto, experiencias con la disciplina de Geografía en la escuela y sus influencias en la formación inicial, el diálogo entre estudiantes y docentes en la escuela básica fue algo asertivo, identificándose como un compromiso con el aprendizaje, sin embargo, la poca disposición e iniciativa de los docentes en se entendió como debilidad insertar hechos y acontecimientos de actualidad en sus clases, así como integrar las experiencias cotidianas de los estudiantes en las propuestas pedagógicas. En cuanto al tercer aspecto, la contribución de los docentes de la red de escuelas básicas a la formación inicial, se reconoció la importancia del diálogo con estos profesionales en la formación inicial, sin embargo, no necesariamente la comprensión de que son socios y colaboradores en la formación. Los estudiantes mostraron muchas dudas sobre el funcionamiento de las escuelas y poca comprensión del significado de la política educativa. Las manifestaciones en el grupo focal se dirigieron hacia la perspectiva de que los docentes necesitan conocer y adaptarse a las políticas, indicando cierta fragilidad en la comprensión del papel de los docentes como sujetos que pueden cuestionar las políticas públicas sobre formación y trabajo docente. Las experiencias de vida escolar de los estudiantes influyeron en sus elecciones para la enseñanza y la formación inicial interfiere con sus expectativas sobre la profesión.

**Palabras clave:** Formación docente. Enseñando. Enseñanza de la Geografía. Narrativas.

## Sumário

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>2</b>	<b>CAMINHOS TEÓRICOS .....</b>	<b>12</b>
2.1	<b>Ensino de geografia .....</b>	<b>12</b>
2.2	<b>Formação de Professores .....</b>	<b>17</b>
<b>3</b>	<b>CAMINHOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>24</b>
3.1	<b>A literatura sobre memórias e narrativas .....</b>	<b>24</b>
3.2	<b>Procedimentos de pesquisa.....</b>	<b>28</b>
3.2.1	<b>A disciplina da licenciatura.....</b>	<b>29</b>
3.2.2	<b>O grupo focal.....</b>	<b>29</b>
<b>4</b>	<b>APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS .....</b>	<b>33</b>
4.1	<b>A disciplina da licenciatura e a participação de docentes da educação básica.....</b>	<b>33</b>
4.2	<b>As interações no grupo focal.....</b>	<b>43</b>
4.2.1	<b>Primeiro Encontro.....</b>	<b>43</b>
4.2.2	<b>Segundo Encontro .....</b>	<b>49</b>
4.2.3	<b>Terceiro Encontro .....</b>	<b>52</b>
4.2.4	<b>Quarto Encontro .....</b>	<b>56</b>
<b>5</b>	<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>60</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>64</b>
	<b>Apêndice A - Tipo de instituição de ensino do Ensino Fundamental.....</b>	<b>69</b>
	<b>Apêndice B - Tipo de instituição de ensino no Ensino Médio.....</b>	<b>69</b>
	<b>Apêndice C - Número de professores no Ensino Fundamental na disciplina de Geografia.....</b>	<b>70</b>
	<b>Apêndice D - Número de professores no Ensino Médio na disciplina de Geografia.....</b>	<b>70</b>

<b>Apêndice E - Grau de dificuldade encontrado na compreensão dos conteúdos vivenciados no Ensino Fundamental .....</b>	<b>71</b>
<b>Apêndice F - Grau de dificuldade encontrado na compreensão dos conteúdos vivenciados no Ensino Médio .....</b>	<b>71</b>
<b>Anexo A- Plano de Ensino da disciplina Gestão, currículo e práticas espaciais .....</b>	<b>73</b>
<b>Anexo B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE .....</b>	<b>79</b>
<b>ANEXO C - Estudo Errado (Gabriel, o pensador; 1995).....</b>	<b>80</b>
<b>ANEXO D - A Força do Professor (Braulio Bessa, 2018) .....</b>	<b>84</b>
<b>ANEXO E – Terceiro Encontro .....</b>	<b>85</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O propósito de não dissociar a prática e a teoria ainda é um grande desafio na educação e se expressa nas diferentes áreas do conhecimento e disciplinas escolares. A proposta de estudo aqui apresentada iniciou com esta preocupação, com ênfase na Geografia escolar e na formação de professores para a área. Desse modo, está orientada no sentido de dar atenção ao cotidiano, às memórias e seus significados, às aprendizagens, aos processos de compreensão do espaço e do tempo e suas implicações para a docência.

Sua origem está na minha trajetória escolar no ensino básico, realizada no sistema público de ensino da cidade de Pelotas-RS, sendo o ensino médio no Curso de Magistério. O desdobramento foi o ingresso na Universidade Federal de Pelotas, no curso de licenciatura em Geografia, no qual, além da formação inicial, tive uma vida acadêmica rica, com a oportunidade de participar de congressos, seminários, palestras e apresentações de trabalhos, todos voltados para a educação e para a inserção de práticas pedagógicas mais significativas e promotoras de aprendizagens no ambiente escolar. Posteriormente, iniciei o mestrado em Geografia, na linha de pesquisa Educação Geográfica, Ensino de Geografia e Formação de Professores, fortalecendo a minha intenção de desenvolver estudos sobre formação e trabalho docente, problematizando a relação teoria e prática.

No que diz respeito às experiências profissionais, exerço a função de professora desde 1997 com turmas da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio na rede pública e privada. A partir de 2016, até o momento, além da docência, integro a Equipe Diretiva de uma escola municipal, incluindo a função da gestão escolar na minha carreira. Em 2022 assumi a função de coordenadora da Educação de Jovens e Adultos (EJA), nesta mesma escola. São experiências com o contexto escolar que evidenciam o trabalho docente na educação básica como um ofício que necessita de sólida base teórica e metodológica, advindas da formação inicial e continuada.

Nesse contexto, o processo de pesquisa se organizou entendendo que a Geografia escolar deve estar relacionada com a vida cotidiana, que a sala de aula deve interagir com o lugar onde os educandos estão inseridos, possibilitando tanto compreensões da relação entre o local e o global, articulações teórico-práticas quanto [Digite aqui]

a formação de conceitos científicos. Esses pressupostos referem-se à escola básica, bem como aos processos de formação docente. Evidencia-se a proposta de pesquisa considerando a importância da Geografia não só como disciplina em sala de aula, mas, como conhecimento com capacidade de decifrar e investigar a espacialidade e estimular a curiosidade científica dentro e fora do ambiente escolar, com potencial reflexivo e crítico na leitura do mundo contemporâneo. Parte do pressuposto de que a compreensão do espaço geográfico é tarefa dos processos pedagógicos presentes no ensino e, para tanto, é importante uma mudança de perspectiva sobre a Geografia escolar, deixando de associá-la com listas de conteúdos distantes do contexto sociocultural dos alunos para considerar o ensino que reconhece, expressa e conceitua a realidade.

Com estas circunstâncias de formação e trabalho muitos questionamentos foram e são realizados quanto ao ensino e à formação de professores de Geografia nas escolas e na universidade. Como identificar e abranger diferentes realidades? Qual o tipo de metodologia mais apropriada? Qual Geografia serve aos alunos ou, ainda, para que ela serve? Qual o significado dos conteúdos escolares da Geografia para o cotidiano dos alunos? As experiências escolares, de vida e do cotidiano da docência são consideradas na formação docente? Desse modo, foi se constituindo a intenção de estudar e pesquisar o ensino e a aprendizagem na formação inicial dos professores de Geografia, os quais contribuem para o ensinar e o aprender na escola.

Saliento o papel das memórias das experiências escolares e do diálogo com docentes no exercício da profissão no processo formativo da docência. Dito de outro modo, considerar as memórias escolares como estratégia para compreender e potencializar processos de ensino e aprendizagem, bem como entender possibilidades e fragilidades das práticas pedagógicas. Além disso, considerar as experiências dos profissionais no exercício da docência na formação dos futuros professores, as quais podem dar sentido para a base teórica e prática da área específica e da área pedagógica.

Entende-se que as memórias escolares são componentes importantes das representações e do processo de construção da identidade docente. Da mesma forma, a possibilidade de trocas com os professores da educação básica é elemento que qualifica a formação inicial, pois se entende que a formação é permanente e se dá, também, por dentro da profissão (NÓVOA, 1999; 2017).

[Digite aqui]

Nesta circunstância, ganharam destaque as memórias escolares dos graduandos do curso de Geografia, referentes aos conteúdos e metodologias de ensino, e as possibilidades de diálogo com professores no exercício da profissão como contributos para a formação inicial.

Considerando as preocupações e disposições apresentadas anteriormente, a questão de pesquisa se constituiu em saber: *As memórias das experiências escolares e o diálogo com docentes em exercício contribuem na formação inicial dos professores de Geografia?* A definição da questão de pesquisa buscou estabelecer relações entre as memórias escolares, a possibilidade de trocas com professores da educação básica e o processo formativo dos alunos da licenciatura em Geografia. A hipótese foi de que as experiências evidenciadas com as memórias escolares e a oportunidade de trocas com professores no exercício da profissão potencializam a formação e o interesse foi apurar aspectos desse processo. Também, se consolidou a expectativa de que os licenciandos, ao exporem suas compreensões e percepções da formação vivenciada, qualificarão seus processos formativos e estudos no campo da formação de professores de Geografia.

Desse modo, o objetivo geral da pesquisa foi *compreender a possível contribuição das memórias das experiências escolares e do diálogo com docentes da educação básica na formação inicial dos professores de Geografia*. Seus desdobramentos como objetivos específicos foram:

- a) Contribuir para o processo de formação docente, a partir das percepções dos licenciandos sobre a formação inicial que estão vivenciando;
- b) Examinar, por meio das memórias, as vivências com a disciplina de Geografia na escola e suas influências na formação inicial;
- c) Refletir, através do diálogo com professores da rede escolar básica, suas possíveis contribuições na formação dos futuros professores.

Neste contexto, a pesquisa se desenvolveu em uma abordagem qualitativa e tendo como base de geração de dados:

– Registros de uma disciplina – Gestão, Currículo e Práticas Espaciais – do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), a qual incorporou em alguns encontros a participação de docentes da educação básica em exercício;

– Realização de um Grupo Focal.

[Digite aqui]

No que se refere ao suporte teórico para a construção do texto, foi organizado em dois enfoques principais.

– O *ensino de Geografia*, considerando a vinculação com os contextos de vida do alunos, as possibilidades de produção de autonomia intelectual e de conceitos pelos alunos (SERPA, 2019; SANTOS et al, 2019; CALLAI, 2017; MACHADO, 2015; FILHO, 2015; LOPES, 2015; MARQUES, 2013; CAVALCANTI, 2011 e 2013; CASTROGIOVANNI, 2007; SOUZA e KATUTA, 2001), também, ponderando a defesa da Geografia no currículo escolar como modo de pensar a existência (KAERCHER, 2007; STRAFORINI, 2018), as expectativas docentes (BOHRER; ROCKEMBACH; KAERCHER, 2021) e as novas demandas de alunos e professores na contemporaneidade (CASTROGIOVANNI e BATISTA, 2018).

– A *formação de professores*, examinando Costa e Pimenta (2021), Belletati; Pimenta e Lima (2021), Nóvoa (2017), Tardiff (2014) e Cunha (2013), no âmbito da docência de modo geral, e Castellar (1999, 2019) no âmbito da docência em Geografia.

Chamo a atenção para a especificidade do momento em que este trabalho foi desenvolvido. Em função das circunstâncias sanitárias decorrentes da pandemia ocasionada pela COVID-19, a universidade estava desenvolvendo suas atividades no modo remoto, o que resultou na realização da investigação mantendo o isolamento social.

No que tange à organização do texto, o próximo capítulo apresenta a revisão de literatura e as questões teóricas que deram sustentação ao estudo. Na sequência serão explicitados os caminhos metodológicos da investigação, a apresentação e discussão dos dados e os resultados do processo.

[Digite aqui]

## 2 CAMINHOS TEÓRICOS

A procura dos caminhos teóricos para dar suporte à pesquisa foi feita em dois movimentos. O primeiro foi uma revisão de literatura através de busca no portal *google acadêmico* tendo como descritores ensino de Geografia e formação de professores. Teve como propósito identificar produções recentes e situar o projeto de pesquisa considerando o fluxo de divulgações científicas sobre as temáticas. O segundo movimento foi buscar autores com trajetória mais consolidada para, através de suas investigações, reconhecer e identificar possíveis chaves de leitura para os dados a serem analisados. Os dois movimentos foram se entrecruzando e, no processo, buscando fazer de uma professora, uma professora investigadora.

### 2.1 Ensino de geografia

É uma afirmação bastante aceita que a educação é um caminho para mudanças na sociedade na perspectiva de qualificá-la, mesmo em meio as crises existentes e expressas na redução de recursos na área, na diminuição de educadores nas instituições de ensino, na precariedade física dos ambientes escolares, dentre outros aspectos.

Neste contexto, as ações de ensino são relevantes e compreendê-las em suas diferentes manifestações, incluindo as metodologias utilizadas, adquire importância. Porém, a intencionalidade pedagógica presente no ensino envolve não somente aspectos metodológicos, mas, um sistema complexo que abrange as políticas públicas, a gestão escolar, a formação docente, a cultura escolar, entre outros. No que se refere à formação docente, ao trabalho dos professores e aos aspectos pedagógicos das propostas de ensino, Cavalcanti (2013, p. 21) nos alerta que “persiste a crença, explícita ou não, de que para ensinar bem basta o conhecimento do conteúdo da matéria focado criticamente [...] Embora essa seja, ainda, uma posição dominante, alguns autores demonstram preocupação maior com a questão pedagógica no ensino de Geografia [...]” Situação que reforça a necessidade de investigar e compreender o ensino e as intencionalidades pedagógicas que o acompanham, tanto na educação básica quanto no ensino superior.

[Digite aqui]

Quanto as propostas de ensino, têm-se como válida a afirmação de que se estiverem próximas da realidade dos alunos, melhor será a aceitação, compreensão e possibilidades de aprendizagem. Os estudos de Marques (2013) e Machado (2015) evidenciam as ideias de que a escola só pode ser um espaço de socialização quando a realidade pode estar contida nela, ou seja, o bairro onde a escola está inserida, as condições de trabalho e moradia da comunidade, dentre outros aspectos. Caso contrário, a socialização e o respeito mútuo ficam apenas no discurso, não potencializando a prática desejada.

Por sua vez, Filho (2015) e Santos *et al.* (2019) apresentam a necessidade de fortalecimento de procedimentos pedagógicos que levem os estudantes para caminhos autônomos de ensino e aprendizagem. Para tanto, quanto mais o contexto de vida dos alunos se aproxima do ambiente acadêmico e escolar, maior será a troca de experiências entre as partes envolvidas, o que muitas vezes pode requerer mudanças nas metodologias de ensino. Deste modo, as compreensões do “dentro” e do “fora” do ambiente escolar podem ser entendidas como maneiras de possibilitar a conexão da escola com a realidade onde o aluno está inserido, como modos de compreender o vivido e reconhecer as interconexões com outros espaços. Nessa perspectiva, é importante ressaltar que os alunos de todos os níveis de ensino estão em descobertas constantes, confrontam ideias, trazem conhecimentos de mundo muito diversificados para o ambiente escolar, desafiando os professores a encararem este contexto diverso e complexo como possibilidades e oportunidades.

Na mesma perspectiva, e enfocando o ensino de Geografia, Callai (2017) esclarece que “sabemos coisas do mundo, admiramos paisagens maravilhosas, [...], mas não sabemos o que existe e o que está acontecendo no lugar em que vivemos” (CALLAI, 2017, p.71). Situação que obstaculiza processos de ensino e de aprendizagem mais potentes e significativos. Ela nos ajuda a pensar enfatizando que é essencial que se considere a aprendizagem como um processo do aluno e, desse modo, para compreender o mundo é necessário estar envolvido nele, com participação ativa no processo.

Mediante isso, Lopes (2015), esclarece que a possibilidade de as vivências diárias estarem presentes na sala de aula torna os conteúdos mais relevantes, bem como oportuniza a participação de todos, vinculando a Geografia trabalhada em sala de aula com as dinâmicas espaciais presentes no dia a dia. Por sua vez, Serpa (2019,

[Digite aqui]

p. 32) argumenta na mesma direção dizendo que a Geografia “dos espaços vividos pode e deve também dialogar e interagir com outras formas de conhecimento geográfico [...] com as filosofias espontâneas e as histórias vividas, buscando prospectar outros mundos e futuros possíveis.” Desse modo, ficou evidenciada a importância da Geografia no currículo, a necessidade de base teórica e metodológica na formação e no ensino e a pequena conexão da escola com a vida cotidiana dos alunos.

A visão de que a Geografia está associada a memorizar informações contidas nos mapas e a informações fixas está vinculada a uma perspectiva tradicional que não considera os processos de renovação da Geografia. De acordo com Souza e Katuta (2001), não basta apenas colocar o aluno frente ao mapa, é necessário fazer com que ele decifre o mapa, tenha curiosidade em saber onde vive, os países vizinhos com suas características físicas e sociais, pois se reconhecer no espaço é ter curiosidade em buscar informações e contextualizações. Assim, a Geografia busca contribuir na proposição de uma disciplina que não evidencie e valorize a memorização e a mera descrição dos conteúdos, mas, aquela que pode ir mais além, possibilitando a leitura da realidade com a conscientização do cidadão na sociedade e a significação dos objetos do conhecimento.

Castrogiovanni (2007) discute que o ensino sistematizado por área passou por um longo processo histórico, partindo da organização das ciências enquanto áreas de conhecimento, até suas implementações como disciplinas escolares. Nesse processo, evidenciou-se a necessidade de o ensino estar implicado com os significados dos contextos e conteúdos escolares. Em texto mais recente (CASTROGIOVANNI e BATISTA, 2018), os autores alertam para o necessário questionamento sobre quem são nossos alunos na contemporaneidade e como possibilitar uma interlocução que produza o conhecimento geográfico. Os autores afirmam que ensinar Geografia para a atual geração de alunos demanda criatividade e singularização de experiências, fazendo dos estudantes parte ativa do processo pedagógico e autores de propostas e projetos, potencializando a capacidade intelectual. No que se refere à formação docente, chamam a atenção para a necessidade de incorporar a dúvida, a incerteza e o estímulo à criatividade, elementos fundamentais para enfrentar as demandas atuais dos contextos escolares.

[Digite aqui]

A Geografia, durante todo o seu processo de desenvolvimento, tem demonstrado a sua posição como uma ciência que busca conhecer e explicar as diversas dimensões envolvendo a sociedade e a natureza, o que demonstra a sua importante interação com outras áreas do conhecimento científico. Tem potencial para fazer os alunos interagirem com acontecimentos atuais, compreendendo-os no espaço e no tempo, além de trabalhar a criticidade e a criatividade em desenvolver opiniões sobre determinado assunto. Kaercher (2007) nos ajuda a perceber que ela é um pretexto para pensarmos nossa existência, uma forma de “lerpensar” filosoficamente as coisas e as relações e influências que elas têm no nosso dia a dia, porque “olhar as coisas” implica pensar no que os seres humanos pensam delas. Porém, em outro texto (BOHRER; ROCKEMBACH; KAERCHER, 2021) que aborda a inserção profissional e as expectativas em relação à docência, a função de ensinar a Geografia é considerada no contexto das relações entre as condições de trabalho e a prática docente. As incertezas e limitações que acompanham a carreira docente, que são percebidas pelos licenciandos e professores, interferem nas práticas escolares. Nessa perspectiva, os autores entendem que as aproximações com as histórias de vida e narrativas de professores, abrindo a possibilidade de compreender anseios, desejos e frustrações, também podem possibilitar novas perspectivas de atuação profissional.

Um questionamento importante sobre o ensino de Geografia é o que faz Straforini (2018). Ele pergunta por que defender o ensino de Geografia como componente curricular na escola, em função de recentes alterações na política educacional no país que incidem no ensino médio. O autor afirma:

Acreditamos que a defesa da presença da Geografia na escola enquanto a disciplina capaz de possibilitar “leituras reflexivas e críticas do mundo”, ou ainda, capaz de formar o “cidadão crítico-transformador” deriva do próprio movimento de constituição da Geografia enquanto conhecimento científico que busca, em última instância, desvelar as condições ou as “construções lógicas do presente” [...]. (STRAFORINI, 2018, p. 177).

Ainda, no que se refere ao currículo, trata-o como uma produção cultural que vai além de uma seleção de conteúdo ou de uma seleção no âmbito da cultura.

Nesse sentido, a legitimação, o conflito de poder e a argumentação estão sempre atuando de alguma forma no processo de seleção do que deve ser ensinado e aprendido e o que não deve ser ensinado e aprendido na escola – aqui nos interessa os conhecimentos designados à Geografia Escolar –, ou seja, o processo de significação discursivo é uma característica permanente e incontestável do currículo; logo, a Geografia Escolar é uma prática espacial de significação discursiva, que produz visões de mundo a partir daquilo que

[Digite aqui]

seleciona (os conceitos e os conteúdos) e de como ensina esses conteúdos (metodologias de ensino) (STRAFORINI, 2018, p. 192).

O ensino de Geografia não abarca somente uma discussão sobre práticas escolares e suas expressões e possibilidades, é também um campo de pesquisa. Nesse sentido, Cavalcanti (2011) traz uma importante contribuição para a Geografia escolar e seu ensino questionando formulações teóricas que são capazes de compreender o mundo do século XXI com suas práticas espaciais. Afirma a autora que:

Muitas pesquisas sobre o ensino de Geografia tem a preocupação mais pragmática de encontrar soluções para a sala de aula, para a abordagem dos conteúdos, para os caminhos (metodologia) para se trabalhar bem os conteúdos. Mas, reforço a necessidade de uma discussão mais teórica sobre o próprio processo de conhecimento, uma discussão epistemológica mais consistente. [...] Quando se negligencia essa discussão, corre-se o risco de se trabalhar com o superficial [...], sem compreender os nexos internos e externos da realidade que se estuda (CAVALCANTI, 2011, p. 197).

Neste sentido, indica algumas demandas para a pesquisa na área do ensino de Geografia, quais sejam: a formação de conceitos nos alunos pelo ensino e o desenvolvimento do pensamento teórico; o trabalho com conteúdos geográficos como ferramenta do pensamento, considerando a experiência vivida; o desenvolvimento intelectual do professor e seus processos de formação profissional, “para compreender as possibilidades reais de mediar o conhecimento do aluno na construção das abstrações necessárias ao pensamento teórico.” (CAVALCANTI, 2011, p. 201)

Em outro texto a autora afirma ser importante que o aluno perceba a relação entre a escola e o seu cotidiano, que ambos não são tão distantes, mas, estão dentro de um mesmo propósito. Segundo Cavalcanti (2013) o espaço geográfico é, desse modo, construído intelectualmente como um produto social e histórico, pois é no espaço escolar que as relações sociais acontecem, é o espaço das diversidades e semelhanças, cruzamento de diferentes culturas, interação e trocas, consolidação das situações educativas distintas. Sendo assim, esclarece que:

A proposta de reformulação do ensino de Geografia também tem em comum o fato de explicitar as possibilidades da Geografia e da prática de ensino de cumprirem papéis politicamente voltados aos interesses das classes populares. Dessa perspectiva, os estudiosos alertam para a necessidade de se considerarem o saber e a realidade do aluno como referência para o estudo do espaço geográfico (CAVALCANTI, 2013, p. 20)

O caminho para a compreensão do espaço geográfico é tarefa dos processos pedagógicos presentes no ensino da Geografia. Para tanto, é importante uma

[Digite aqui]

mudança de perspectiva sobre a Geografia escolar, deixando de associá-la com listas de conteúdos distantes do contexto social dos alunos. Contextualizar o ensino de Geografia é perceber o mundo, considerar o saber que retrata a realidade e entender a educação como forma de intervenção na realidade vivida. Deste modo, os alunos teriam seus espaços de cultura e conhecimento mais respeitados e professores mais comprometidos com a valorização da realidade social das comunidades escolares e com as aprendizagens. O que reforça a relevância em analisar o contexto no qual a escola está inserida, pois o trabalho com a realidade de cada educando ainda é muito limitado, levando em consideração que o desempenho escolar dos alunos pode estar relacionado a aspectos e características do entorno social mais próximo.

O ensino de Geografia e a Ciência Geográfica sempre trazem discussões envolvendo os conhecimentos acadêmicos e suas contribuições para a sociedade. Pensar a Geografia cotidiana, enxergar o seu papel na sociedade, perceber que a ênfase na memorização é uma questão a ser superada para a melhoria no ensino e analisar a falta de significação de muitos dos conteúdos trabalhados no contexto escolar são algumas demandas relevantes.

Em diálogo com o mestre Freire (1998), não se pode ser docente sem ter passado pela posição de discente, pois todos fomos e somos eternos alunos, o conhecimento está sempre em desenvolvimento e “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p.25). Ao se pensar nas práticas escolares, no ambiente escolar e seu entorno, os alunos estão necessariamente implicados e, sem eles, a docência não se efetiva. O que nos leva à próxima seção, voltada para a formação docente.

## **2.2 Formação de Professores**

A formação de professores está relacionada a muitos fatores e sofre influências dos acontecimentos da sociedade, sejam eles do âmbito da economia, da política, da cultura ou das modificações espaciais. Ela não é somente uma ação ou um conjunto de procedimentos visando habilitar profissionais para uma área de atuação, mas, é um campo de estudos no qual estão presentes disputas em relação ao que se entende por sociedade, por projetos institucionais, por relação entre teoria e prática, por

[Digite aqui]

dimensão pedagógica, por articulação entre educação básica e superior e, também, por articulação entre formação inicial e continuada, dentre outros elementos.

Para uma melhor compreensão do conceito ou definição da formação direcionada à formação de professores, buscou-se autores que em seus estudos trazem importantes contribuições para o entendimento do contexto trabalhado, foram eles: Cunha (2013), Nóvoa (2017), Costa e Pimenta (2021), Belletati; Pimenta e Lima (2021) e Tardiff (2014), no âmbito da docência de modo geral, e Castellar (1999, 2019) no âmbito da docência em Geografia.

Contribuindo para os estudos no campo da formação de professores, Cunha (2013) explicita que essa formação não pode ser vista ou analisada de forma neutra, exige que se tome a pesquisa, a prática e o significado de ser professor na sociedade, considerando aspectos políticos e culturais e não meramente técnicos.

Decorrente dessa perspectiva, afirma que a formação pode ser compreendida na perspectiva de um ciclo profissional que passa pelas mais diversas experiências, profissionais, culturais e até mesmo familiares. Desta forma, aborda dois tipos de formação: a inicial e a continuada, a primeira refere-se à formação realizada em instituições de ensino que habilitam os professores ao trabalho docente, já a segunda seria para aprimorar o trabalho do professor em exercício.

No processo histórico, a função dos professores já passou por diferentes estudos, mudanças políticas, sociais e econômicas. Sendo assim, a análise da função dos professores não pode ser realizada de forma restrita, é necessário considerá-la de modo mais abrangente, em um contexto complexo e em constante modificação. Essa consideração se justifica porque os docentes exercem suas atividades em instituições específicas situadas no espaço e no tempo, marcadas por valores e expectativas vinculadas a determinadas circunstâncias. Esse pressuposto indica a existência de tendências investigativas no campo da formação de professores, com implicações nas práticas formativas.

A autora (CUNHA, 2013) indica características dos anos 1960 até 2000, a partir de dados de pesquisa, da seguinte maneira: Nas décadas de 1960 e 1970 identifica a influência da psicologia comportamental e do interacionismo. Em ambos os casos a competência era avaliada pelo produto resultante de condições supostamente objetivas. Nas décadas de 1970 e 1980 indica a importância da psicologia cognitiva e da psicologia afetiva. Na primeira a ação do professor relaciona-se com os processos

[Digite aqui]

de pensamento dos alunos e a construção das habilidades do ensino. Na segunda a afetividade do professor, seus traços de personalidade e interesse são básicos para a construção da profissionalidade e modos de ensinar. Especificamente na década de 1980 a autora identifica uma tendência em que o professor é entendido dentro da estrutura de poder da sociedade. As competências técnicas e políticas se aliam e a identidade docente é um processo de construção social.

Para os anos de 1980 e 1990, Cunha (2013) aponta duas tendências: a política antropológica e a política sociológica/culturalista. Na primeira o professor é compreendido como um sujeito culturalmente produzido e politicamente situado. Sua história e condições de trabalho ressignificam a sua formação. Na segunda, a profissionalização está vinculada com a organização da sociedade capitalista e sua condição de gênero, classe e etnia tem profundos significados nas suas práticas pedagógicas.

Para as décadas de 1990 e 2000, a autora identifica uma influência da política pós-estruturalista na formação docente e nas políticas centradas na epistemologia da prática. Na primeira influência, as formas de ser e agir dos professores estão subordinadas a um regime de verdade, tendo efeitos de poder específicos sobre os processos de subjetivação docente, relacionados a um dever moral. Centra seu interesse nos processos de subjetivação e nas questões de governabilidade. Na segunda influência indicada para as décadas, o docente é um sujeito reflexivo que toma a prática como ponto de partida da formação e da sua profissionalidade, ressignificando contextualmente a teoria. Assume a autoformação como princípio e a reflexão como possibilidade de desenvolvimento nos contextos institucionais e sociais em que atua.

A autora faz um recorte para o final da década de 1990 e 2000. Salienta a política neoliberal em que o professor é preponderantemente um gestor de pedagogias predeterminadas em forma de competências a serem alcançadas pelos estudantes, na perspectiva da produtividade. É atingido por um processo de proletarização e desqualificação progressiva e pelo esvaziamento de sua condição intelectual. Como sua análise foi feita em 2013, podemos acrescentar que vivemos hoje uma forte retomada desta tendência em uma perspectiva neopositivista incidindo na regulação da autonomia docente, com impactos na formação de professores.

[Digite aqui]

Por último, Cunha (2013) indica a década de 2000 nomeando, também, a tendência de narrativas culturais e desenvolvimento profissional. Nela o professor age com base nos saberes estruturais, provenientes de diferentes fontes e contextos. Constrói seus saberes a partir das múltiplas influências de formação presentes no contexto cultural e institucional onde atua.

Mesmo que estes enquadramentos tenham fragilidades, já que a realidade é muito dinâmica e diversificada, o olhar para a formação identificando as tendências contribui na compreensão de trajetórias formativas e de memórias da escolarização que podem percorrer diferentes períodos históricos.

Outro autor importante para os estudos sobre formação de professores é Antônio Nóvoa, que muito tem contribuído para pensar a articulação entre profissão, formação e valorização do trabalho docente. Um de seus textos (NÓVOA, 2017), explicita estudos que tratam da realidade vivenciada pelos professores em seus cotidianos, do contexto escolar e do distanciamento entre a universidade e a escola. Além disso, indica o grande aumento dos estudos realizados nos últimos 50 anos sobre a formação de professores, incluindo a questão da desprofissionalização da formação docente, onde as políticas e reforma aplicadas à educação são em parte responsáveis por ela, somada aos baixos salários e difíceis condições de trabalho nas escolas de modo geral. Também, trata do tipo de formação oferecida e cobrada das universidades e defende a profissionalização e a autonomia docente. Segundo o autor, existem muitas iniciativas e experiências que buscam caminhos para a formação de professores. As mais interessantes centram-se numa formação profissional dos professores, isto é, uma ideia que parece simples, mas que define um rumo claro: a formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão. De acordo com as abordagens de Nóvoa (2017), para se construir modelos para a valorização da formação do professor e da profissão docente, é necessário analisar três deslocamentos: a primeira leva a valorizar o *continuum* profissional, a segunda é observar outras profissões universitárias e nelas buscar inspiração e a terceira coloca a necessidade de definir a especificidade da formação profissional docente.

A necessidade de uma nova organização das universidades também é um ponto debatido e repensado para essa melhoria no processo de formação e cabe salientar que é na universidade que deve ocorrer um lugar de compreensão e inclusão de todas as realidades vivenciadas, buscando fortalecer o processo de formação

[Digite aqui]

docente e, ainda, aproximar a formação e o trabalho docente. Nóvoa (2017) salienta quatro características para a criação do novo ambiente universitário: a primeira é ver a universidade como uma casa comum da formação e da profissão, a segunda seria um lugar de entrelaçamentos, a terceira um lugar de encontro e a quarta um lugar de ação pública. Desta forma, formação é fundamental para construir a profissionalidade docente, e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico. Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente e vice-versa.

Contribuindo nas compreensões sobre a docência e seus processos formativos, Costa e Pimenta (2021) apresentam uma experiência de pesquisa e formação com professores da educação básica pautada pela dialogicidade. A análise considerou as políticas educacionais de princípios neoliberais, a partir da década de 1990 em nosso país, as quais têm encaminhado a profissão docente e sua formação para uma perspectiva empresarial de controle e produtividade que reduz a dimensão intelectual da profissão, fazendo dos professores técnicos que devem alcançar bons resultados com poucos recursos e investimentos. As autoras chamam a atenção para o fato de que ao mesmo tempo que esta situação afeta a identidade e a valorização dos docentes, são possíveis experiências de formação que valorizam os conhecimentos e as trajetórias profissionais, articulando a formação inicial e continuada, a educação básica e a superior. Desse modo, defendem e apresentam caminhos para uma formação de professores crítica e problematizadora. A perspectiva apresentada é a de promover a construção de conhecimentos sobre a aprendizagem da profissão, proporcionando condições para a melhor compreensão de si mesmos, dos sentidos e significados das ações docentes em uma perspectiva de autoconhecimento, a qual pode levar a uma transformação da realidade.

Em outro texto que conta com a participação de Pimenta (BELLETATI; PIMENTA; LIMA, 2021), há uma discussão sobre os projetos político-pedagógicos dos cursos de licenciatura que formam professores para a educação básica, a partir de orientações políticas educacionais recentes. Tecendo críticas a estas políticas, apresentam princípios para uma formação inicial pautada na compreensão de que os

[Digite aqui]

professores são intelectuais críticos e reflexivos, que devem articular a teoria e a prática e incorporar a pesquisa como princípio formativo. Fazem uma apreciação crítica das questões curriculares vinculadas às avaliações em larga escala e à responsabilização dos resultados aos esforços individuais dos professores, que não consideram as condições de trabalho e os contextos sociais, econômicos e culturais das escolas. Ainda, denunciam a finalidade de “prescrever o que o professor deve ser, em uma clara atitude de assujeitamento” (BELLETATI; PIMENTA; LIMA, 2021, p.16). Nesse sentido, visam dar suporte crítico e contribuir com suas análises para a elaboração de projetos pedagógicos para a formação inicial que se constituam em outra direção, ou seja, a partir da compreensão e problematização dos contextos educacionais das escolas públicas.

Na análise de Tardif (2014) os professores são portadores de diferentes saberes, não são seres portadores apenas dos conhecimentos da área na qual lecionam ou envolvidos apenas com a escola em que estão inseridos, o saber docente é heterogêneo, depende das vivências e experiências nas quais estão incluídos. O valor social do docente não ocorre sozinho e nem de forma isolada, mas pelo grupo e todos os seus agentes, envolve o passado, as histórias e as memórias. Este saber vem de fontes diversas, seja de forma estruturada ou não, até se estabelecer na socialização profissional e na formação total deste. Segundo o autor,

Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele (TARDIF, 2014, p. 16).

Nesta reflexão, relacionando os diferentes saberes dos professores em atuação, o autor apresenta algumas características dos saberes profissionais: Os saberes profissionais são temporais, são plurais e heterogêneos, são personalizados e situados e, também, são complexos e com ramificações em diferentes âmbitos da vida, pois o objeto do trabalho do docente são os seres humanos, os quais carregam as marcas dessa condição.

Enfocando a formação de professores de Geografia, ressalta-se duas contribuições de Castellar, em um intervalo de vinte anos (CASTELLAR, 1999; 2019). Nelas são evidenciados os persistentes desafios na busca de uma formação docente sólida e um ensino que, de fato, promova aprendizagens. Apesar de olhar para o contexto da área, vai ao encontro das discussões dos autores indicados aqui anteriormente.

[Digite aqui]

No primeiro texto, a autora salienta que quando a questão é a Geografia escolar, professores e alunos devem ser pontos de estudos, além do foco na relação entre quem ensina e o que ensina. Acrescenta que é cada vez mais notório que mudanças são necessárias nas formações oferecidas. Conforme Castellar (1999, p. 51) “[...] a desprofissionalização do professor passa, ainda hoje, pela negligência das instituições governamentais, tendo como consequência o descaso com a formação desse profissional [...]”. Uma formação adequada, de acordo com o texto, seria aquela que considera as necessidades dos professores, valorizando a autonomia profissional e a capacidade docente de refletir e produzir conhecimentos. Nesse processo, são muitos os caminhos a percorrer na perspectiva de uma adequada formação dos professores em Geografia. Para Castellar (2019), a educação escolar na contemporaneidade enfrenta diversos desafios, dentre eles os contextos diversificados que exigem dos novos professores conhecimentos teóricos e práticos densos e aprofundados. Desse modo, para cumprir o papel social da Geografia nas escolas, os alunos da licenciatura precisam compreender que ser professor também é ser um intelectual.

[Digite aqui]

### 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem como propósito evidenciar a escolha e os procedimentos metodológicos da investigação. Deste modo, inicia trazendo referências da literatura sobre memórias e narrativas que embasaram o processo. Posteriormente, a descrição e encaminhamentos das etapas realizadas.

#### 3.1 A literatura sobre memórias e narrativas

Para uma melhor compreensão do significado das memórias e narrativas, foi necessária uma busca por estudos e pesquisas que pudessem fornecer elementos para o entendimento de seus sentidos. Desta forma, algumas abordagens foram bastante relevantes, tanto para consolidar a escolha metodológica quanto para encaminhar compreensões para a posterior análise dos dados.

A primeira refere-se ao texto de Abrahão (2003), o qual apresenta as memórias como elemento estrutural de pesquisas que trabalham com narrativas. Afirma a autora que a memória do narrador e os instrumentos de análise e interpretação do pesquisador possibilitam a compreensão de dimensões pessoais e sociais da realidade. Salienta que se trata de uma tradição em pesquisa que:

[...] reconhece ser a realidade social multifacetária, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e integrado, em que as pessoas estão em constante processo de autoconhecimento. Por esta razão, sabe-se, desde o início, trabalhando antes com emoções e intuições do que com dados exatos e acabados; com subjetividades, portanto, antes do que com o objetivo (ABRAHÃO, 2003, p. 80).

O texto, ao apresentar e discutir uma pesquisa da autora e de seu grupo de investigadores sobre memórias de professores, mostra que através das trajetórias pessoais e profissionais é possível apreender teorias e práticas de formação, de ensino, de relações interpessoais e institucionais e de construção identitária do ser educador em diferentes contextos sociais, culturais e econômicos. Assim, as narrativas passaram por uma análise em três planos: contexto vivido no passado, o contexto do presente dos participantes da pesquisa e o contexto da entrevista. A importância temporal, também explicitada no texto, mostra a dualidade entre o tempo cronológico e o tempo fenomenológico. Neste sentido, trabalhar com narrativas não é simplesmente recolher objetos ou condutas diferentes em contextos narrativos

[Digite aqui]

diversos, mas, participar na elaboração de uma memória que quer transmitir-se a partir da demanda de um investigador.

Nas narrativas ocorrem recuperações das memórias, das histórias, dos marcos históricos e da identidade individual ou grupal. No caso, os professores foram o público-alvo do estudo, a fim de resgatar as memórias profissionais juntamente com as histórias contextualizadas dos educadores. Desta forma, Abrahão (2003) coloca que estudos deste tipo devem contribuir para a construção de propostas significativas para a formação como, também, para a profissionalização docente.

Muitos aspectos quanto ao profissionalismo e respeito aos educadores foram levados em consideração na pesquisa. Assim, foram divididas as memórias em quatro tipos: a memória não intencionalmente seletiva, a memória seletiva com intencionalidade, a reconstrução da memória e a memória da vida compartilhada. Abrahão complementa nos dizendo que:

A interpretação do investigador não desqualifica a interpretação/reinterpretação do narrador, que será respeitada em seu "estabelecimento da verdade", mas representa uma leitura do material narrativo, tendo em vista uma "referência de verdade" para além das narrativas, no esforço de compreender o objeto de estudo em duas perspectivas: na perspectiva pessoal/social do narrador - que representa as individualidades - na perspectiva da dimensão contextual da qual essas individualidades são produto/produtoras (ABRAHÃO, 2003, p.93).

A segunda abordagem analisa as experiências e contribuições da pesquisa autobiográfica na formação de professores, de Abrahão e Freitas (2017). O texto em questão apresenta discussões sobre a formação de professores através da narrativa autobiográfica, além de cruzar as informações com autores que dialogam com o objeto de estudo em questão. Desta forma, as autoras enfatizam que a experiência perpassa o vivido e vai além, ou seja, resulta da reflexão do sujeito da formação sobre as próprias vivências, compreendendo-as para que sejam formadoras da construção de uma identidade existencial.

Desta forma, observa-se que as narrativas autobiográficas abrangem os aspectos singular e plural, podem trazer informações esquecidas e reformular as antigas, trazem do passado um melhor entendimento para as experiências do presente e do futuro, tendo como elemento fundante o que se pode entender por uma teoria da formação humana experiencial.

A terceira abordagem está presente no texto que enfoca as histórias de vida tanto na formação de professores como na profissão docente, das autoras Bueno;

[Digite aqui]

Chamlian; Souza e Catani (2006), através de um estudo do tipo estado da arte. Apresentam a evolução e a maior utilização desses enfoques na área da educação a partir dos anos 1990.

Foram realizados dois recortes na análise dos dados: um temporal e outro temático no período entre 1985 e 2003 nos temas formação de professores e profissão docente, com mais de 200 textos em diferentes fontes de pesquisa, realizando o mapeamento das informações e destacando as tendências e temáticas que mais caracterizam cada período.

De acordo com o texto, na década de 1980 obteve-se pouquíssima produção com autobiografia e história de vida alinhada à educação. Observa-se um aumento no número de artigos relacionados a metodologia em questão durante a década de 1990, mas muito direcionados à história da educação e à história da profissão docente. A intensificação de tais metodologias no Brasil contribuiu para renovar a pesquisa educacional sob vários aspectos, tanto no que diz respeito à pesquisa, quanto em relação à formação de professores, fazendo emergir o interesse por questões e temáticas novas, tais como as que se configuram nos estudos sobre profissão, profissionalização e identidades docentes. Foram utilizadas muito mais como fonte de dados para o desenvolvimento de pesquisas e muito timidamente como dispositivos de formação.

Na quarta abordagem, que inclui dois textos sobre uma mesma experiência investigativa de Menezes e Costella (2019; 2021), o enfoque foi dado à formação inicial docente em Geografia e pesquisa autobiográfica.

No âmbito da pesquisa qualitativa, os textos apresentam uma revisão bibliográfica em torno das temáticas com o propósito de apresentar uma contribuição epistêmica e metodológica ao campo de estudo em questão. Indicam que o método autobiográfico pode ser inserido nas pesquisas em formação de professores de Geografia e nos cursos de licenciatura em Geografia como uma prática regular, já que ele pode produzir outros modos de pensar a pesquisa e à docência em Geografia. Salientam que, ao utilizar a história de vida para conhecer e compreender os itinerários formativos e a constituição da identidade de professores, o método autobiográfico potencializa nosso olhar para a formação de professores, já que não se limita à licenciatura e ao exercício profissional e nem identifica o sujeito como passivo no processo.

[Digite aqui]

Nesse sentido, adotar o método autobiográfico na formação inicial implica em considerar o docente como produtor de sua própria história, com alguma autonomia em seus processos formativos, como sujeito de sua formação. Ainda, salientam que as narrativas podem ser fontes de conhecimento sobre como a Geografia escolar é e foi produzida ao longo do tempo, pois dão visibilidade para registros de como os professores pensam e exercem a profissão, seus saberes, modos de ensinar e de processos de formação. Deste modo, podem dar subsídios para as mudanças necessárias na licenciatura em Geografia, as quais terão implicações na docência em Geografia na escola.

Contribuindo com esta discussão, Portugal (2020) apresenta a importância de descrever lugares, momentos, elementos identitários e situações que podem qualificar o trabalho docente e trazer maior significado para os alunos envolvidos no processo, que sentem sua história, seus relatos, a valorização de suas experiências e processos de ensino e aprendizagem. São peças que montam uma história, percursos formativos do/no cotidiano escolar e das aprendizagens na universidade.

Desta forma, as narrativas não são apenas a expressão oral ou escrita de alguma situação, mas, fontes importantes de construção do conhecimento. Além disso, pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende sobre os meandros de sua própria formação.

No que se refere ao uso de narrativas, Cunha (1997) afirma que:

[...] a produção de narrativas serve, ao mesmo tempo, como procedimento de pesquisa e como alternativa de formação. Ela permite o desvendar de elementos quase misteriosos por parte do próprio sujeito da narração que, muitas vezes, nunca havia sido estimulado e expressar organizadamente seus pensamentos (CUNHA, 1997, p.189).

Além disso, a autora esclarece que em pesquisas na área da educação é fundamental entender a relação entre a teoria e a realidade, pois é neste espaço que se percebe que a investigação que usa narrativas é, ao mesmo tempo, investigação e formação. Além disso, considera que o trabalho com narrativas na pesquisa exige uma relação dialógica de dupla descoberta, onde a construção e a desconstrução são etapas constantes. São alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino que propõe a utilização das narrativas para que os participantes possam refletir sobre suas próprias experiências, tanto na pesquisa como no ensino. Duas vertentes ficam explícitas no texto: a pesquisa que usa a narrativa e a investigação da narrativa usada como processo formativo e auto formativo. Cabe ressaltar que a utilização das

[Digite aqui]

narrativas não é terapêutica, mas uma forma de reflexão da prática através das experiências e memórias do próprio sujeito, no caso o professor.

Considerando os estudos realizados, a memória não se refere apenas a uma experiência particular, mas, compreende aspectos de experiências vividas coletivamente. Com ela temos reconstruções do passado conforme perspectivas, interesses e disposições dadas pelo presente. No âmbito da formação docente, abrange dimensões pessoais e sociais da realidade que expressam experiências, trajetórias individuais e profissionais. Desse modo, contribui para a compreensão e proposição de programas formativos, bem como pode ser considerada como dispositivo de formação e fonte de conhecimento sobre a profissão.

### 3.2 Procedimentos de pesquisa

A pesquisa teve como *lócus* de investigação alunos da licenciatura em Geografia da UFPel, quando cursavam os segundo e terceiro semestres, e como encaminhamento para geração de dados registros de uma disciplina do curso (anexo A), principalmente no que se refere a participação de professoras da educação básica em dois encontros que foram denominados rodas de conversa, e o grupo focal (GATTI, 2005). Assim, as narrativas e memórias referem-se a estas duas situações: as aulas da disciplina da graduação e o grupo focal.

O contexto dessa primeira situação foi o da disciplina *Gestão, currículo e práticas espaciais*<sup>1</sup>. A segunda situação foi a realização do grupo focal, o qual visou abordar as experiências escolares na educação básica e a formação no curso de licenciatura. A escolha pelo grupo focal partiu dos diálogos estabelecidos durante o período de desenvolvimento da disciplina, na qual as narrativas de experiências escolares e acadêmicas foram bastante relevantes, bem como o diálogo com professores da educação básica. A expectativa foi de ampliar as reflexões já iniciadas, compreendendo as vivências com a disciplina de Geografia na escola e como influenciaram seus caminhos na universidade e na formação como docentes.

---

<sup>1</sup>A autora desta dissertação participou da disciplina na condição de estagiária na atividade curricular estágio de docência para estudantes de pós-graduação *stricto sensu*. O estágio de docência foi realizado em conjunto com colega, também aluna do PPGeo/UFPel.

[Digite aqui]

### 3.2.1 A disciplina da licenciatura

Esta experiência iniciou em um momento da investigação em que ainda não estavam plenamente definidos seus objetivos e, conseqüentemente, o uso das memórias e narrativas como recurso metodológico. Contudo, os encaminhamentos e registros produzidos ao longo das aulas indicou a força das memórias escolares nas discussões e estudos propostos, como também explicitou o interesse em realizar trocas com professores no exercício da profissão. Nesse sentido, foi se constituindo uma percepção de que tanto as memórias escolares quanto o contato com professores da educação básica estavam sendo produtoras de aprendizagens sobre a docência. Deste modo, se constituiu o entendimento de que investigar e apurar dimensões deste processo contribuiria na formação de professores.

Assim, compuseram o processo de geração de dados os registros da disciplina *Gestão, currículo e práticas espaciais*, principalmente no que tange à participação dos docentes da educação básica. Ela contou com 13 alunos matriculados do segundo semestre da licenciatura em Geografia. No que se refere a vinculação dos estudantes na universidade, a maioria está cursando a primeira graduação, um estava em processo de troca do curso de Engenharia Geológica para a Geografia e outra aluna já havia cursado um semestre em Química e um semestre no Bacharelado em Geografia. Em relação à disponibilidade para priorizar a universidade, indicaram não ter dedicação exclusiva para os estudos, pois estão no mercado de trabalho, com exceção de dois que são bolsistas do programa PIBID-Geografia. A maioria trabalha no comércio, duas alunas em escolas como professoras da Educação Infantil e Anos Iniciais, um aluno como recreacionista e uma aluna como estagiária de escolas do município onde reside. A terceira característica é relativa à faixa etária predominante dos alunos. Estão entre 19 e 27 anos, com uma aluna em torno de 40 anos.

Quanto ao desenvolvimento da disciplina, foi organizada a partir de leituras e reflexões de textos bases do plano de ensino (anexo A), com a realização de duas rodas de conversas com profissionais que atuam em escolas.

### 3.2.2 O grupo focal

[Digite aqui]

O trabalho com grupo focal não privilegia aspectos quantitativos da pesquisa, mas, dá ênfase na dimensão qualitativa. Como a base é a busca das informações por meio das narrativas ocorridas no grupo e nas atividades nele realizadas, proporciona a facilitação da expressão de ideias e de experiências que poderiam ficar pouco desenvolvidas em entrevistas individuais (GATTI, 2005). Conforme a autora, os participantes são responsáveis por criar e sustentar sua própria discussão e o trabalho do moderador é o de sistematizar os diálogos de forma a não sair do propósito, instigar os participantes a expressarem suas opiniões ou relatos sobre o tema abordado e direcionar a discussão para não perder o objetivo pretendido. Além disso, o moderador deve manter produtiva a discussão, garantir que todos os participantes exponham suas ideias, impedir a dispersão da questão em foco e evitar a monopolização da discussão por um dos participantes. Importante salientar que o grupo focal também possui etapas como a escolha dos componentes, a análise pretendida, o local dos encontros, a forma de registro, entre outros. Nele as discussões são analisadas de forma sistemática e, neste caso em específico, buscaram resgatar as experiências de escolarização e de formação inicial no curso de licenciatura.

Quanto aos encontros que compuseram o grupo focal, foram realizados no modo remoto após o término da disciplina, em quatro reuniões tendo como elementos balizadores as experiências escolares e as relações entre situações vivenciadas na educação básica e o curso de licenciatura em Geografia. Inicialmente foi realizada um primeiro contato de organização, em 22 de abril de 2022, para estabelecer a dinâmica dos encontros no que se refere à quantidade, horário, dia da semana e metodologia do grupo focal. Os encontros foram definidos para ocorrerem na quintas-feiras, com início às 18h30 e finalizando em torno de 19h45.

Seguindo as orientações já destacadas, o Grupo Focal realizado nesta pesquisa foi composto por um mediador e quatro participantes, três foram alunos da disciplina Gestão, Currículo e Práticas Espaciais que se disponibilizaram a participar desta etapa, a outra participante, também aluna da licenciatura em Geografia, entrou apenas para o grupo focal. Os demais integrantes da disciplina manifestaram reconhecer a importância da pesquisa, porém, alegaram impossibilidade de participação por estarem envolvidos em outras atividades.

[Digite aqui]

No que se refere a estes quatro participantes, realizaram o Ensino Fundamental e Médio em diferentes cidades. *José*<sup>2</sup> estudou no município de Gravataí e cursou o ensino fundamental e médio de 2008 a 2019. *Pedro* estudou na cidade de São Paulo, fazendo seu ensino básico de 2007 a 2018. *Maria* estudou no município de Pelotas, cursando o ensino fundamental de 2004 a 2011 e o ensino médio/curso de magistério de 2012 a 2015. Por último, *Ana* frequentou o ensino básico no município de Canguçu entre os anos 2007 e 2018. Quanto ao ingresso na Universidade, José e Pedro ingressaram no curso de Licenciatura em Geografia logo ao término do Ensino Médio, Ana cursou um semestre no curso de licenciatura Química na UFPel e após realizou o ingresso no curso de Licenciatura em Geografia e Maria ingressou na universidade quatro anos após o término do curso de Magistério.

O *primeiro encontro*, realizado no dia 28 de abril de 2022, teve como eixo as memórias da Geografia na educação básica. No *segundo encontro*, realizado no dia 05 de maio de 2022, a proposta foi estabelecer relações, aproximações e distanciamentos entre as vivências de estudante na educação básica e no ensino superior. O *terceiro encontro*, ocorrido no dia 12 de maio de 2022, teve como eixo das discussões a relação entre as memórias da escolarização e as experiências no curso de licenciatura em Geografia. O último e *quarto encontro*, realizado em 19 de maio de 2022, tratou das influências das políticas públicas em sala de aula.

Antecedendo o grupo focal foi realizado um questionário preparatório com a participação dos alunos participantes da disciplina *Gestão, currículo e práticas espaciais* que contou com questões de múltipla escolha e dissertativas relacionadas ao ensino de Geografia nos ensinos fundamental e médio. Buscou identificar as instituições nas quais os alunos cursaram os níveis de ensino citados, o número de professores de Geografia que tiveram durante o período escolar, as dificuldades de aprendizagem encontradas e os conteúdos geográficos mais significativos. Foi dividido em questões de múltipla escolha e dissertativas. Após a sua realização foi possível identificar que a maioria estudou em escolas públicas da rede estadual no ensino fundamental, compreendendo 83,3%. Estudaram na rede privada de ensino 16,7%. Já no ensino médio, 50% estudaram na rede pública estadual, 33,3% no ensino privado e 16,7% em rede federal de ensino técnico. (Apêndice A).

---

<sup>2</sup> Os nomes dos participantes são fictícios para preservar o anonimato.  
[Digite aqui]

As próximas questões foram referentes ao número de professores de Geografia que tiveram durante o período escolar (Apêndice C e D). No ensino fundamental foi observado que 83,3% tiveram de dois a três professores até a conclusão deste nível e 16,7% tiveram mais de quatro professores no mesmo período. No ensino médio permaneceu o mesmo índice das respostas obtidas no nível anterior. Quanto aos níveis de dificuldades de aprendizagem encontrados pelos respondentes, em ambos os níveis as respostas dividiram-se entre dificuldades em conteúdos específicos e nenhuma dificuldade, não sendo identificada nenhuma resposta para a alternativa muita dificuldade.

Quanto as questões dissertativas sobre os conteúdos mais significativos, os alunos elencaram os vinculados ao campo da Geografia Física como relevo, bacia hidrográfica e fuso horário, porém, nas respostas referentes às memórias do ensino básico que são significativas e acompanham o curso de graduação, os conteúdos vinculados à Geografia Humana foram expressivos, como globalização e disputas por territórios. No entanto, também apareceram conteúdos da Geografia Física. A maioria dos entrevistados salientou que associam as memórias do período escolar com os estudos realizados no período da graduação e que, por vezes, estão ligadas diretamente ao professor e, em outros casos, relacionadas com conteúdos curriculares ou com a metodologia utilizada durante as aulas. As respostas obtidas oportunizaram uma base de conhecimento sobre os alunos participantes que auxiliaram na organização e interação da moderadora no grupo focal.

Acrescenta-se que cada vez mais o trabalho com grupos focais tem deixado de ser apenas uma estratégia de pesquisa para caracterizar um trabalho formativo, com potencial para realizar reflexões e análises sobre determinada situação, dentro de um contexto vivido.

[Digite aqui]

## 4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo traz os dados da pesquisa, considerações e discussões sobre o processo. Inicia com informações do primeiro contato com os participantes da pesquisa através das aulas na disciplina *Gestão, currículo e práticas espaciais* realizadas no ano de 2021 – priorizando os dois encontros com professores da educação básica – e dimensões das trocas realizadas no grupo focal realizado no ano de 2022.

### 4.1 A disciplina da licenciatura e a participação de docentes da educação básica

Dando início a este item, o quadro 1, na sequência, oferece uma descrição do processo de desenvolvimento das dez aulas realizadas.

**Quadro 1-** Organização e desenvolvimento das aulas durante a realização da disciplina.

<b>1ª aula</b>	Trata-se do primeiro contato das professoras estagiárias com os estudantes. No começo da aula a professora responsável apresentou-se, discorreu sobre a disciplina e falou sobre as professoras estagiárias, alunas do curso de mestrado. Após essa etapa inicial, as próprias estagiárias se apresentaram e falaram de seus objetivos e expectativas com a disciplina. Após, comentaram sobre o plano de ensino, o cronograma e o sistema de avaliação. Também foi realizada a apresentação dos alunos e suas expectativas para o semestre.
<b>2ª aula</b>	No segundo encontro foram tratados alguns pressupostos teóricos para dar embasamento à disciplina e apresentados os conteúdos a serem trabalhados. Foi discutido o primeiro texto, de Marcelo Lopes de Souza (2016), sobre práticas espaciais. É importante destacar que para cada texto os alunos davam suas primeiras contribuições no fórum de discussões aberto no e-aula, a fim de que as professoras fizessem uso dessas informações no encaminhamento dos diálogos com o texto.
<b>3ª aula</b>	Na terceira noite de encontro foi discutido o texto de Libâneo (2012) sobre as relações “dentro e fora” da escola. Os estudantes participaram trazendo

[Digite aqui]

	contribuições referentes a situações que acontecem internamente em uma escola e o que acontece externamente, as quais são refletidas nos alunos, nas metodologias e até mesmo na gestão escolar. Os discentes indagaram sobre as concepções de escola e relacionaram com suas próprias trajetórias enquanto estudantes.
<b>4ª aula</b>	No quarto encontro foi discutido o texto de Umberto Pinto (2012) sobre a docência em contexto e as políticas públicas educacionais. Realizaram associações com os textos anteriores. Indicaram que o primeiro texto abriu portas para as discussões que estavam sendo realizadas nessa fase e relataram a forma como os textos foram dialogando e ajudando a ampliar a capacidade de reflexão. A docência foi pensada em contexto, permeada por diferentes níveis institucionais e pela dimensão pessoal e profissional.
<b>5ª aula</b>	No quinto encontro foi trabalhado o texto de autoria de Paro (2016) sobre a Gestão Democrática na Escola Pública, provocando bastante interação. Apontaram elementos entre as diferenças da escola pública e da escola privada, refletiram sobre o tempo adequado de duração de uma gestão escolar, fizeram apontamentos sobre o que é possível alcançar e aquilo que ainda parece estar distante. Foi tratado, também, dos recursos financeiros e como podem ser usados.
<b>6ª aula</b>	Contribuindo para os objetivos da disciplina, foi debatido o texto de Pereira e Carloto (2016) sobre o papel social da escola. Os alunos, ao ouvirem os relatos dos colegas e lerem as contribuições apresentadas no fórum de discussão, puderam refletir sobre o papel da escola ao longo do tempo. Notaram o quão complexo é um ambiente educacional e porque é tão necessário ter cautela e cuidado ao falar de escola, visto que é permeada por diversas expressões culturais, conforme o grupo de estudantes que a integram.
<b>7ª aula</b>	Foi retomado o cronograma da disciplina e as temáticas e convidados das rodas de conversa. Na sequência da aula foi apresentado um levantamento da participação dos alunos nos fóruns de discussão no e-aula. Com o intuito de trazer mais algumas provocações para estimular os questionamentos dos estudantes para os professores convidados, os alunos elaboraram três indagações. São elas: O que precisa ter na escola para ser uma gestão democrática? Temos uma gestão democrática pautada em todos os seus princípios, no Brasil? Como é/era a gestão de sua escola?

[Digite aqui]

<b>8ª aula</b>	Primeira roda de conversa tendo como convidados a equipe diretiva e pedagógica de uma escola municipal de Pelotas/RS, na qual foi abordada a temática: “Como trabalha uma equipe diretiva e pedagógica de escola pública no Brasil?”. O diálogo foi intenso e partiram das questões previamente organizadas pelos alunos no fórum de discussão, além das indicadas na aula anterior: Qual a maior dificuldade para uma equipe diretiva – trabalhar com problemas de alunos, ou burocracias para lidar com a verba escolar? Entrando em um âmbito mais pessoal, quais passos devemos seguir para alcançar/participar de uma equipe diretiva? Que práticas podem ser implementadas para a vivência de uma gestão democrática? Os alunos relataram ter sido uma noite de muitos aprendizados. Ao fim, elogiaram a iniciativa da roda de conversa e a exposição da equipe diretiva sobre a temática. Relataram ser gratificante a oportunidade de conhecer trajetórias na educação e expandir os horizontes sobre a profissão.
<b>9ª aula</b>	A segunda roda de conversa teve como convidada uma representante do setor pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Canguçu/RS. A temática foi: “Possibilidades e desafios da gestão democrática. Como pensar a gestão educacional de um município?”. Após a exposição da convidada, foram realizados diversos questionamentos, os quais foram respondidos com base nas experiências construídas pela representante. A maior dúvida dos graduandos foi sobre como funciona a gestão escolar, como se lida com as exigências e com os obstáculos vivenciados nos cotidianos das escolas. Os alunos afirmaram ter sido um momento de formação relevante por proporcionar uma aproximação entre escola e formação inicial.
<b>10ª aula</b>	Encerramento dos encontros síncronos e momento de ponderar sobre os aprendizados e confraternizar virtualmente com o fechamento de mais uma etapa acadêmica. Os discentes manifestaram entusiasmo em relação a oportunidade de escutar os convidados que vivem o dia a dia da educação em escolas públicas, local onde possivelmente a maioria da turma irá estagiar e trabalhar após a conclusão da graduação. Na sequência, foi realizada uma avaliação da disciplina e da condução dada pelas professoras.

Fonte: Elaborado pela autora.

[Digite aqui]

Ao longo das aulas os estudantes evidenciaram que possuíam muitas dúvidas sobre o funcionamento de uma escola, sobre a gestão, sobre as exigências legais e as relações entre os distintos setores que compõem a dinâmica escolar. Os textos estudados na disciplina – os quais abordaram as práticas socioculturais da sociedade e as escolas, os impactos das políticas públicas na educação e a gestão democrática da escola pública – indicaram e mobilizaram discussões em aula e no fórum no e-aula.

Os questionamentos realizados pelos estudantes percorreram incertezas em relação ao que estavam aprendendo na universidade e se estas aprendizagens, relativas aos conhecimentos científicos da área e aos conhecimentos pedagógicos, iriam ser suficientes para dar conta dos desafios das dinâmicas escolares e do exercício da profissão docente. As incertezas estavam mais vinculadas aos saberes sobre como lidar com as estruturas da gestão escolar, aos horários, rotinas, comportamentos de indisciplina e estratégias para fazer com que os estudantes estudassem e se mobilizassem para aprender, mais do que aos objetos do conhecimento científico em si.

No fórum de discussão do e-aula as participações dos alunos centraram-se em comentários sobre os textos discutidos durante as aulas e indicados no plano de ensino (Anexo A), como exemplificam as transcrições:

Neste estudo pretende-se analisar a emergência dos princípios de gestão democrática na política educacional brasileira e suas implicações na organização da gestão administrativa e pedagógica da escola pública. Realizou-se breve histórico sobre o surgimento e a necessidade da gestão escolar democrática, descrevendo alguns pontos de destaque na legislação educacional brasileira. (Escrita de aluno em referência ao texto de Paro, 2016)

Em parte, concordo com o texto, a escola é muito mais que um ambiente de aquisição de conhecimentos, ela faz parte de um todo social que forma as pessoas para exercerem seus papéis, como cidadãos conscientes dos inúmeros processos necessários para uma convivência básica como indivíduo e coletivo perante a sociedade. Creio que a escola deve ser compreendida como um espaço de compartilhamento e construção de experiências, passamos mais de uma década dentro delas, a escola a meu ver serve como um espaço de construção de uma grande parte do que nós compreendemos como o que somos. (Escrita de aluno em referência ao texto Paro, 2016)

Acho de suma importância análises e críticas a respeito de métodos e práticas escolares, mesmo que acabamos por discordar, fomentar essas discussões tendem a agregar em muito para a pedagogia educacional como um todo. (Escrita de aluno em referência ao texto Pinto, 2012)

A relação ensino-aprendizagem está totalmente interligada com o contexto político, social e cultural estabelecido, sendo interdependentes uns dos

[Digite aqui]

outros. Usa-se da didática para o estudo da melhoria da aprendizagem dos alunos, por meio em que a pesquisa produzida alcance a escola, seja de nível fundamental ou médio. Não podemos descartar o fato de que as práticas sociais e seu contexto (condições econômicas, política, acesso à cultura e relações sociais), influenciam diretamente na prática educacional institucional, tendo como base a unidade escolar, a instituição, seja ela federal, estadual ou municipal, e o professor como agente pedagógico. Dado isto, devemos levar em consideração não somente o ambiente, mas as condições e vivências, tanto do docente quanto do discente, apresentando aí muitas das diferenças de uma instituição para outra, eliminando os discursos reducionistas em meio a educação, levando ao entendimento da docência por meio de seu contexto inserido. (Escrita de aluno em referência ao texto de Pinto, 2012)

O texto abrange um tema extremamente interessante de ser lido e aprofundado, principalmente na formação de futuros docentes. O texto trata com clareza a importância e os impactos que o meio social/espacial se apresentam dentro do ambiente escolar, sendo eles apresentados de acordo com as diferenças de classes, sexualidade, culturas, crenças, linguagem entre outras expressões sociais. Sendo o educador um dos principais agentes socioculturais na formação de sujeitos na sociedade, cabe aos sistemas de educação e classe docente o desafio de lidar com a diversidade e usá-la como uma vantagem pedagógica, desvinculando o estigma de escola padronizadora e de segregação. A construção de práticas educativas em que as diversidades estejam mais presentes será primordial para o rompimento da consciência homogeneizadora implantada na escola moderna. Romper a barreira de hierarquia onde o educador é o detentor do saber, aproximando aluno – professor, sendo o professor aquele que estimula o aprendizado, a curiosidade e a criatividade, deixando de ser um acumulador de conhecimento. Reconhecer as diferentes realidades e trazê-las para dentro do meio escolar gera uma ambiência mais acolhedora e representativa, pois antes de tudo, escola necessita construir um espaço democrático de convívio ético. (Escrita de aluno em referência ao texto de Libâneo, 2012)

Nas escritas referentes aos textos no fórum de discussão os alunos realizaram, em sua maioria, pequenas sínteses, porém, também indicaram alguma discordância como reveladas tanto na segunda quanto na terceira citação apresentadas anteriormente. As discordâncias fazem alusão a um entendimento de que os autores tendem a fazer orientações que são pouco viáveis no cotidiano escolar.

Quanto aos dois encontros com docentes da educação básica, chamadas de rodas de conversa e apresentadas no quadro como 8ª aula e 9ª aula, contaram com questões preparadas antecipadamente pelos estudantes, acrescidas de outras elaboradas no decorrer dos encontros. A disposição de organizar e expressar questionamentos indicaram que possuíam muitas dúvidas e interesses sobre o funcionamento das instituições de ensino, de suas dinâmicas e processos implicados nas relações entre alunos, professores e comunidade. Estabeleceram relações entre suas vivências e o que os profissionais indicaram praticar diariamente.

A primeira roda de conversa expressou a relevância da fala dos professores convidados – cinco membros da equipe diretiva de uma escola pública municipal: vice-

[Digite aqui]

diretora, diretoras dos turnos da tarde e noite e duas coordenadoras pedagógicas – oportunizando a percepção de outro ponto de vista sobre a realidade escolar. Iniciou com as questões prévias elaboradas pelos alunos. Revelaram interesse em saber quais as maiores dificuldades de uma equipe diretiva, quais qualidades e aptidões para ser um gestor, quais os processos para chegar a esta função e quais as práticas escolares presentes em uma gestão democrática. Os docentes convidados se manifestaram dizendo que as maiores dificuldades encontradas no cotidiano de trabalho são aquelas vinculadas a como lidar com as carências socioeconômicas dos alunos que frequentam a escola, com os cotidianos de violência e insegurança na comunidade. Também, em como tratar a distorção entre idade e série e proporcionar um ambiente propício para aprendizagens.

No que se refere às qualidades e aptidões dos profissionais que ocupam a gestão e coordenação pedagógica, indicaram ser necessários que os profissionais possuam capacidade de organização e articulação entre os setores e segmentos da comunidade escolar de modo que, dentro do calendário escolar, deem conta das exigências burocráticas – como cumprimento de carga horária e preenchimento de documentações em prazos hábeis – e das demandas de ensino e aprendizagem de docentes e discentes.

Os processos para chegar a esta função demandam um programa de gestão, um reconhecimento da comunidade e a disponibilidade para enfrentar as exigências da função. As práticas escolares presentes na gestão democrática são, principalmente, a realização de reuniões pedagógicas e administrativas para tratar das dificuldades e necessidades da comunidade escolar de modo a definir estratégias e planos de ação para o ano letivo.

O interesse e um tanto de entusiasmo dos alunos no contato com a equipe diretiva pode ser lida como decorrência da experiência escolar de distanciamento em relação ao trabalho da gestão escolar dentro da estrutura hierárquica institucional. Há um afastamento entre as questões administrativas e organizacionais e o cotidiano das salas de aula. Nas memórias escolares o diretor era solicitado para intermediar situações problemáticas ou para se pronunciar em reuniões e eventos da instituição escolar. Com a oportunidade da roda de conversa ficou perceptível a dimensão da função voltada para questões burocráticas e de administração financeira, diante de exigências institucionais. Essa condição pode ser entendida na perspectiva do que

[Digite aqui]

alertaram Costa e Pimenta (2021) sobre as políticas educacionais de princípios neoliberais que têm exigido da profissão docente uma perspectiva empresarial de controle e produtividade que minimiza a dimensão intelectual da profissão, fazendo dos professores e gestores técnicos que devem dar conta de metas com poucos recursos e investimentos. Também Cunha (2013), ao considerar que a formação e a ação docente deve ser entendidas a partir dos rumos da pesquisa, da prática e do significado de ser professor na sociedade, salienta a política neoliberal prevalecente a partir dos anos 1990 em que o professor é preponderantemente um gestor de pedagogias expressas em competências na perspectiva da produtividade. São análises que trazem um aspecto político e histórico que auxiliam na compreensão dos condicionamentos do exercício da profissão.

Por outro lado, o trabalho do gestor também foi apresentado como articulado a questões pedagógicas e de gestão participativa. Mesmo que esta possibilidade seja mais discursiva, trouxe para os alunos o vislumbre de possibilidades escolares e novos modos de interpretar a experiência escolar que tiveram. Durante o andamento da disciplina já haviam estudado a gestão escolar do ponto de vista democrático, através do pensamento de Paro (2016), porém, a troca de experiências e o diálogo com profissionais produziu uma dimensão de entendimento distinta daquela produzida somente na relação com o texto escrito.

Ainda nesta primeira roda de conversa, os alunos se mobilizaram por novos questionamentos sobre o tempo de trabalho dentro e fora do ambiente escolar, em quantas escolas os professores precisam trabalhar para cumprir essa carga horária e quantas funções exercem, indicando interesse em conhecer a dinâmica escolar a partir das exigências da profissão. Em resposta, os integrantes da equipe diretiva esclareceram que, além da função desempenhada na direção da escola, com exceção da vice-diretora, também cumprem com o papel de docentes, na mesma instituição ou em outras, completando 40 ou 60 horas de trabalho semanais, as quais incluem a preparação das aulas, leitura e correção de trabalhos e demandas da organização escolar como preparação de reuniões. Ainda, a equipe faz a prestação de contas, a efetividade dos professores, funcionários e alunos, a inserção da escola em programas governamentais, bem como toda a demanda que envolve o desenvolvimento desses programas.

[Digite aqui]

Evidenciaram que as condições de trabalho são de sobrecarga de atividades tanto dentro da escola quanto fora dela, mesmo que o espaço físico e os recursos pedagógicos estejam a contento. Quanto a esta situação, Belletati; Pimenta e Lima (2021) chamam a atenção para a descontinuidade de políticas públicas, a busca de qualidade atrelada a avaliações de larga escala e a tendência de entender e interpretar as escolas como empresas. Nessa lógica, o papel exercido pelos docentes e os resultados positivos em termos de aprendizagem dependeriam do esforço individual de cada professor, ignorando as condições de trabalho.

No que tange às dinâmicas escolares, expressaram a necessária atenção ao Regimento Escolar e ao Projeto Político Pedagógico de cada escola como documentos que precisam ser acatados e respeitados, mas, também demandam atenção no que se refere a realização de adaptações e mudanças conforme necessidades da comunidade escolar ou de exigências institucionais e legais. Porém, não esclareceram e nem foram perguntadas sobre a participação da comunidade na elaboração desses documentos. Nesse sentido, é pertinente a reflexão de Pinto (2012):

O projeto político-pedagógico (PPP) é o instrumento pelo qual a escola pode garantir o exercício de sua autonomia. Ele abriga o enraizamento da cultura escolar local, fortalecendo-a frente à atuação, às vezes às ingerências administrativas superiores do sistema escolar. (PINTO, 2012, p. 521)

O autor salienta uma dimensão de autonomia e de exercício da gestão democrática expressa nos PPPs que os docentes têm dificuldade de desempenhar, dadas as condições de trabalho e sobrecarga de funções burocráticas. Aliada a estas condições encontra-se uma frágil cultura democrática que também dificulta o estabelecimento de demandas por parte de estudantes e suas famílias.

Por fim, os alunos elogiaram muito a iniciativa da roda de conversa e os esclarecimentos proporcionados, valorizando a oportunidade de conhecer trajetórias na educação e expandir os horizontes de compreensão sobre a profissão.

Já na segunda roda de conversa, a convidada – responsável pelo setor pedagógico de secretaria municipal de educação – abordou os princípios da gestão democrática. Os licenciandos realizaram diversos questionamentos, entre os já selecionados anteriormente e os que surgiram após escutar a professora. Dentre eles, quais as causas e como lidar com a pouca participação da comunidade nos conselhos escolares, as dificuldades da gestão se realizar enquanto gestão democrática e a

[Digite aqui]

contribuição dos professores que estão em cargo de coordenação diante das demandas e conflitos, tanto de âmbito pedagógico quanto administrativo.

A exposição da convidada enfatizou as questões burocráticas presentes na dinâmica escolar e na relação das escolas com a secretaria municipal. Ressaltou a importância de as escolas estarem com a documentação escolar atualizada de acordo com as normas vigentes no ano escolar, no que se refere ao cumprimento do Regimento Escolar e do Projeto Político Pedagógico. Salientou a necessidade de um diálogo constante entre as equipes diretivas e os diferentes setores das secretarias de educação (setor pedagógico, financeiro, administrativo), facilitando o desenvolvimento e fluidez dos processos de cunho mais burocrático, mas, essenciais no apoio ao trabalho docente e demais atividades do contexto escolar. Porém, acentuou a dificuldade em fazer com que os professores se comprometam e se interessem pela realização e/ou atualização das documentações das escolas, pois não dependem somente dos membros da equipe diretiva, os quais expressam queixas por se sentirem um tanto solitários. Explicitou que os documentos dependem de uma atuação participativa e que, em sua percepção, a não participação ocorre, algumas vezes, por falta de interesse e, em outras, por não terem o entendimento e reconhecimento da sua importância para a boa gestão das escolas. Ponderou que muitos docentes não possuem conhecimentos sobre a função de tais documentos e as implicações para o cotidiano escolar. Argumentou, também, que a formação e os processos seletivos deveriam se atentar para esta situação.

Dentro do contexto abordado nesta conversa, as questões iniciais se desdobraram em outras que revelaram dúvidas sobre a elaboração e execução dos projetos político-pedagógicos das escolas, se estes eram valorizados e considerados no cotidiano escolar e, também, sobre a construção e organização do regimento escolar. Quanto a estas preocupações, Franco (2012) salienta a relevância da participação efetiva dos docentes na construção e na prática do projeto pedagógico, mas acrescenta que essa prática deve ser desenvolvida no processo de formação, pois muitos professores chegam nas escolas sem saber o seu sentido e importância.

A falta de conhecimento das dinâmicas de funcionamento do ambiente escolar por parte dos estudantes ficou evidente, através das questões. A convidada, por sua vez, se mostrou bastante solícita, respondendo as questões de forma direta e elucidativa, com base nas experiências construídas no cotidiano da profissão e

[Digite aqui]

trazendo exemplos e considerações que respondiam e ampliavam os questionamentos. Deste modo, trouxe importantes contribuições para a formação inicial, que frequentemente se pauta em um estudo sobre a escola e não com a escola.

Os alunos não evidenciaram reações de aborrecimento ou desprezo em relação aos assuntos tratados nos encontros com os docentes, pelo contrário, ouviam, refletiam e manifestavam suas ideias no grupo com interesse. É importante destacar que, muitas vezes, durante as aulas síncronas, comentavam que em regime presencial a disciplina seria mais proveitosa, mas, o fato de trazer convidados ampliou as possibilidades de aprendizagem, com a aproximação entre escola e universidade. Nesse sentido, ficou evidenciado o quanto é necessário incluir diferentes formas de inserção dos estudantes com o ambiente escolar, não deixando esse contato apenas para o momento do estágio. Apesar de todo o investimento na profissionalização dos professores, tanto do ponto de vista legal – expresso na exigência de formação de nível superior para a docência que trouxe a aproximação dos professores ao espaço acadêmico – quanto em relação ao investimento teórico no campo da formação de professores, é recorrente uma insatisfação em relação às possibilidades da ação docente bem como em relação a própria formação, revelando um distanciamento entre a universidade, instituição de formação inicial, e a escola, instituição de atuação do profissional da educação básica.

Em diálogo com Nóvoa (2017) há políticas de desprofissionalização que criticam as instituições universitárias de formação de professores e buscam instaurar novas formas de regulação da formação e da profissão. Tendem a constituir uma visão técnica da docência, em detrimento de dimensões sociais, culturais e políticas. As discussões da disciplina buscavam resgatar estas dimensões e, com a participação dos docentes da educação básica, aproximar a escola do processo formativo realizado na universidade, reconhecer condições de trabalho e de inserção profissional.

Neste sentido, alertaram os futuros professores de que 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” (NÓVOA, 2017, p.1109). Reconhecendo e compreendendo este contexto o autor afirma que é necessário construir um novo lugar institucional para a formação, ancorado na universidade, mas,

[Digite aqui]

com encontro e interlocução entre as várias realidades que configuram o campo docente, com fortes ligações externas, para dar conta de uma boa formação de professores, uma zona de fronteira entre a universidade e as escolas.

Mesmo que a oportunidade das rodas de conversa tenha sido uma iniciativa pontual, não se configurando em uma prática institucional de aproximação entre universidade e escola, entre formação inicial e exercício da docência, contribuiu para identificar situações e dinâmicas escolares, bem como provocou reflexões e relações entre os estudos e as ações escolares.

Os questionamentos levantados pelos alunos foram significativos para as outras etapas da pesquisa, pois foram através deste primeiro movimento que o grupo focal se constituiu.

## **4.2 As interações no grupo focal**

O trabalho com memórias é complexo, vem carregado de elementos que não podem ser dissociados dos sujeitos, de seus tempos e de seus espaços. Diversas formas de resgatar as memórias podem surgir durante a trajetória de vida de um sujeito, sejam elas de caráter social, pessoal ou profissional. Algumas vezes as memórias se apresentam de modo mais espontâneo e outras por meio de estímulos: som, imagem ou situações, sendo selecionadas por importância ou que tenha sentido ao indivíduo. Soares (1991) auxilia nesta compreensão quando escreve que:

A própria seleção daquilo que incluo na narração obedece a critério do presente: escolho aquilo que tenha relações com o sistema de referências que me dirige, hoje. A (re)construção do meu passado é seletiva: faço-a a partir do presente, pois é este que me aponta o que é importante e o que não é; não descrevo, pois; interpreto. (SOARES, 1991, p. 40)

Foram realizados quatro encontros, acompanhados de músicas, poesias ou palavras mobilizadoras da interação e discussão no grupo, conforme indicado no item 2.2.2.

### **4.2.1 Primeiro Encontro**

O primeiro encontro do grupo focal teve como eixo as memórias da Geografia na educação básica. A escolha por este eixo teve a intenção de buscar elementos da

[Digite aqui]

trajetória escolar dos participantes que possam contribuir na compreensão do processo de tornar-se professor/a.

No que se refere às experiências de escolarização, as narrativas dos participantes nos encontros do grupo focal trataram do contexto escolar e do ambiente da sala de aula, para além da Geografia escolar. Deste modo, questões de infraestrutura física e de pessoal, bem como situações de âmbito pedagógico ganharam relevância. Os participantes fizeram referências às condições estruturais das escolas, como a falta de recursos materiais e condições inadequadas dos prédios. Reconheceram que estas lacunas influenciavam no desenvolvimento das aulas, nos seus processos de aprendizagem e no ânimo para estarem na escola e envolvidos no que era demandado em sala de aula.

*Pedro* trouxe para a conversa suas memórias de muitos temporais que deixavam a escola com falta de energia elétrica devido aos problemas estruturais do prédio e a precariedade tanto das salas de aula quanto das reformas. Narrou, com certo ressentimento e em tom de denúncia, que “os temporais fortes atingiam a estrutura da escola e depois *containers* foram colocados para substituir as salas de aula”. Por sua vez, *Ana*, ao tratar da estrutura das escolas que frequentou, contou que havia falta de itens básicos, o que comprometia a dinâmica da sala de aula. Salientou que “a escola em que eu estudava ficava sem os mantimentos básicos de merenda e higiene. Também sem materiais como folha e giz”. Também comentou que os quadros-negros estavam em precário estado de conservação, dificultando a visualização da apresentação dos conteúdos feita pelos professores. *José* falou das condições materiais da escola e comentou da utilização de folhas mimeografadas em que parte delas ficavam legíveis e a outra não, dos recursos pedagógicos limitados, de professores trazendo de casa seu próprio material, sendo a mesma situação vivenciada na rede pública municipal e estadual.

*Maria* contou que possui experiência docente na educação infantil e nos anos iniciais e que permanecem insatisfatórias as condições da escola e das salas de aula. Porém, ressaltou que foi no seu estágio do curso de Magistério que vivenciou as piores situações de escassez e instabilidade. Enfatizou a visível falta de estrutura física e de condições de trabalho, até mesmo com falta de giz e folhas de papel, dificultando o desenvolvimento das atividades propostas. Disse ela: “A situação no

[Digite aqui]

estágio foi precária, a falta de material atrapalhava o desenvolvimento das atividades, fora a questão de segurança, pois a escola passou por vários arrombamentos”.

As falas não culpabilizavam diretamente os profissionais do ensino, ao contrário, houve um reconhecimento do esforço dos integrantes da equipe diretiva, professores e funcionários para garantir o desenvolvimento das aulas, apesar das fragilidades. Os participantes ressaltaram o entendimento de que a intenção dos professores era de promover um bom ambiente de aprendizagem. Admitiam que a falta de estrutura adequada afetava os processos de ensino e de aprendizagem, mas, não chegaram a tratar de questões que envolviam políticas públicas e projetos educacionais mais abrangentes, nos quais podem ser compreendidas as precariedades presentes em suas memórias.

Outro aspecto bastante mobilizador das discussões do grupo foi a pequena disposição e iniciativa dos professores em inserir fatos e acontecimentos atuais, bem como as vivências cotidianas dos estudantes nas propostas pedagógicas. Demonstraram ressentimentos com o fato de não terem tido maior contato e manuseio com materiais didáticos, para além da mera observação.

As conversas trouxeram situações de sala de aula em que estavam presentes descrições, memorizações e repetições. Foi indicada a pouca realização de aulas criativas ou com utilização de materiais diferentes do convencional, em que pese a dificuldade de explicitarem o que seriam aulas mais criativas. Mesmo assim, os participantes do grupo focal consideraram que houve situações em que os professores incentivavam a manifestação oral dos estudantes sobre os conteúdos estudados e a relação destes com situações vivenciadas, ressaltando que estes encaminhamentos eram realizados, principalmente, por professores de História e Geografia.

*José* afirmou para o grupo que “quando os conteúdos eram mais atuais ficavam mais perto da realidade e mais interessantes, também”. Dentro do mesmo contexto, *Maria* contou que durante o ensino fundamental não teve contato com métodos diferentes, pouca interação entre as pessoas nas aulas, os mapas da escola eram apenas para visualização e não havia manuseio por parte dos alunos. Salientou: “Lembro do mapa pendurado no quadro e tinha muita vontade de poder manusear, tocar. Eu gostava de ler os nomes dos países”. Mencionou as boas notas na Geografia enquanto cursava o Magistério e recebia orientações sobre práticas para os alunos

[Digite aqui]

das séries/anos iniciais. Porém, sua professora seguia associando as aulas de Geografia ao uso mecânico de mapas, textos e definições.

*José* falou, sensibilizado, de uma professora do ensino fundamental que fazia a diferença nas aulas, mas, foi substituída por outra. Referia-se ao fato de a professora ser afetiva e estar atenta às falas e necessidades dos seus alunos. Também falou do ensino médio, onde os estudos estavam direcionados para a preparação do vestibular, com aulas mais dinâmicas na disciplina de Geografia, sendo este professor uma referência para a futura carreira docente. Acrescentou: “Quando eu penso em Geografia sempre me vem as atividades com mapas, mas, então em síntese seria assim: Geografia na escola é o exercício de se pensar o mundo, com ou sem mapas”.

*Pedro*, por sua vez, argumentou que durante o ensino fundamental teve o mesmo professor ministrando as disciplinas de Geografia e História, costumava trabalhar com atlas e mapas e mantinha diálogo com os alunos, mesmo assim, avaliou que ele não tinha uma leitura de mundo muito atualizada. No ensino médio, considerou que houve maior empenho do professor para fazer com que os alunos aprendessem e a utilização dos mapas foi se tornando mais frequente. *Ana* contou que no ensino fundamental as metodologias eram tradicionais, porém, havia um estímulo ao diálogo em sala de aula. No ensino médio passou por duas escolas, com poucas aulas de Geografia e repletas de definições e textos que necessitavam ser decorados para as avaliações.

As trocas no grupo focal indicaram que o diálogo entre estudantes e docentes foi algo assertivo e presente nas memórias dos participantes, embora limitado, sendo identificado como aspecto de cuidado e dedicação, o qual marcou positivamente o período escolar. Nesse sentido, Costa e Pimenta (2021) ressaltam que o exercício do diálogo é um convite a expressão das relações, valorizando a existência dos sujeitos. Condição que colaborou para um bom convívio no contexto da sala de aula, mesmo que as práticas pedagógicas destes profissionais fossem, em grande parte, de cunho mais convencional, com a utilização de poucos recursos didáticos. Assim, os participantes demarcaram uma distinção de aulas demarcadas pelo diálogo. Há aulas denominadas de convencionais ou tradicionais – expositivas, com o uso do quadro e giz, perguntas e respostas conforme a exposição do conteúdo – nas quais os docentes promovem e consideram o diálogo com os estudantes e aulas convencionais e

[Digite aqui]

tradicionais sem diálogos. Ainda há aquelas, pouco vivenciadas, em que os docentes podem utilizar recursos e estratégias não convencionais.

No desenrolar das conversas houve a percepção de que os modos de encaminhamento pedagógico eram resultantes da precariedade material das escolas, de pouca criatividade e frágil formação profissional, mas, também, poderiam estar vinculados a determinadas opções dos docentes. Nesse sentido, *Pedro* expôs ao grupo que por vezes parecia que “alguns professores ficavam presos ao passado”. *José*, por sua vez expressou sua posição dizendo que “sempre tentei ficar próximo dos professores, mesmo almejando aulas mais diferentes e com materiais diversos, eu sabia que muitos obstáculos e dificuldades eles passavam, até quando traziam das suas casas o material para ser utilizado pelos alunos nas aulas”. *Ana* expressou perceber que “algumas escolas possuem os professores das formações mais antigas com certa dificuldade em utilizar os materiais mais modernos, ficando apenas com o uso do livro didático”. Buscando indicadores para estabelecer compreensões da situação, pode-se considerar a condição trazida por Menezes e Costella (2019) de que as ações pedagógicas dos professores são delineadas a partir das vivências que eles tiveram enquanto alunos. Nessa perspectiva entende-se o mérito de situações formativas, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, que proporcionam a reflexão, considerando a memória individual e a recuperação de experiências coletivas. As autoras salientam que:

Urge dialogar como estas memórias exercem influência sobre a profissionalidade dos sujeitos, em quais momentos são resgatadas, por que se fazem presentes no exercício da prática profissional e como a formação inicial (licenciatura) lida com estas representações que os sujeitos carregam de vivências de ensino e de escola anteriores à formação universitária (MENEZES E COSTELLA, 2019, p. 127).

Integrando esta discussão, está a contribuição de Tardif (2014) que compreende os docentes como profissionais com diferentes saberes, não somente aqueles dos conhecimentos da área na qual atuam, o saber docente é heterogêneo, múltiplo, vinculado com as vivências e experiências nas quais eles estão incluídos. Saber que vem de fontes diversas, até se constituir na socialização profissional e na formação.

As informações dos participantes sobre suas experiências na educação básica estavam preponderantemente vinculadas aos contextos das escolas públicas e às interações com uma variedade de professores de Geografia e suas atuações profissionais. A disciplina não foi identificada como um componente curricular de [Digite aqui]

grande dificuldade para a aprendizagem, estando os conteúdos da Geografia Física dentre os mais significativos no sentido de caracterizar a área, porém, foram aqueles vinculados à Geografia Humana os que suscitaram as memórias mais expressivas, visto que possibilitavam mais reflexão, trocas de experiências e diálogos nas salas de aula. Mesmo assim, *Ana* relatou que: “[...] nem sempre a opinião que era oposta à da escola costumava ser bem aceita”. Ao fazer esta afirmação ponderou que, talvez se devesse ao fato de ser uma escola localizada na zona urbana de um município com características de uma cultura mais conservadora em relação ao lugar do aluno e de suas possibilidades de manifestação.

A circunstância de época em que os estudantes frequentaram o ensino básico foi posterior ao ano 2000 e em suas memórias foram salientadas a preponderância de aulas convencionais permeadas com algumas iniciativas de diálogo e aproximação com situações cotidianas, as quais identificaram como ambientes mais propícios para a aprendizagem. Podemos pensar sobre este período dialogando com Cunha (2013) que ao abordar tendências na formação inicial e continuada e suas implicações na prática salienta que no período do final da década de 1990 e 2000, a política neoliberal trata o professor como gestor de pedagogias predeterminadas em forma de competências a serem alcançadas pelos estudantes, na perspectiva da produtividade. Mesmo com resistências, é um período de intensificação do trabalho docente que leva ao esvaziamento de sua condição intelectual, interferindo nas práticas. Nesse contexto, não é inesperada a permanência e predomínio de aulas mais convencionais.

Cabe salientar que, na análise deste encontro, foi possível estabelecer a importância dada pelos participantes às memórias que envolveram as relações entre professores e estudantes, bem mais presentes do que os conteúdos escolares trabalhados em sala de aula, sendo essa uma característica relevante da identidade docente no exercício da profissão.

Acrescenta-se que a experiência do grupo focal ampliou a compreensão sobre a docência que os alunos disseram ter vivenciado no ensino básico, tendo em vista que o grupo focal se constitui em um recurso formativo, com potencial para proporcionar reflexões sobre determinada situação, dentro de um contexto vivido, possibilitando, como afirma Abrahão (2003), um processo de formação e de profissionalização docente. Em concordância com Costella e Menezes (2019), problematizaram as memórias escolares, podendo acarretar a desconstrução de

[Digite aqui]

representações e ideias pré-estabelecidas que estavam consolidadas nas mentes dos sujeitos.

#### 4.2.2 Segundo Encontro

Neste encontro a proposta foi estabelecer relações, aproximações e distanciamentos entre as vivências de estudante na educação básica e no ensino superior. Dando início, os participantes ouviram a canção Estudo Errado (anexo C), do cantor Gabriel O Pensador (1995). Apesar da proposição de estabelecer associações e vinculações entre o ensino superior e a educação básica, a ênfase dada pelos participantes foi no ensino básico. Pode ter sido por influência da música levada ao grupo, que expressa o contexto da escola para crianças e adolescentes e, também, porque estavam, no período de realização do grupo focal, em uma fase inicial do curso de licenciatura e com suas experiências de formação fragilizadas pela ausência de interação devido ao ensino remoto. Desse modo, não conseguiam se perceber na condição de estudantes do ensino superior e futuros professores.

Os participantes fizeram a observação de que mesmo a música sendo divulgada em 1995, ainda traz fatos e situações muito presentes atualmente no que se refere às práticas escolares, ao sistema educacional e às condições socioeconômicas dos estudantes. Também foi considerada pelos participantes a importância da escolarização no desenvolvimento das pessoas e da sociedade, concordando com a afirmação presente na letra da música Estudo Errado de que na escola formamos nossa personalidade e, nessa condição, não pode ser entendida “como um negócio onde a ganância, a exploração, e a indiferença são sócios” (anexo C).

Ao direcionarem o diálogo para suas experiências escolares, *José* argumentou que “os professores da área de humanas eram mais interessados nas mudanças e abertos ao diálogo, conseguiam trocar mais conhecimentos”. Considerou que, mesmo em aulas predominantemente expositivas, conseguia expor suas ideias e participar com mais entusiasmo. Também os considerou como tendo um olhar mais atento aos alunos e suas vivências. Fez a afirmação de modo mais genérico, sem explicitar situações mais efetivas que o fizeram ter esta percepção. Os demais não discordaram dessa referência aos professores da área de humanas como mais abertos ao diálogo e interessados em interagir e conhecer experiências da turma, porém, não avançaram,

[Digite aqui]

propiciando referências ou trazendo casos sobre essa condição. Nesse sentido, Castrogiovanni e Teixeira (2016) alertam para a importância de que a sala de aula propicie um ambiente mais acolhedor baseado em acontecimentos reconhecidos e vivenciados pelos educandos. Conforme os autores, “aproximar a vida do sujeito com o que acontece na escola é uma maneira de valorizar o lugar onde vive, dando significação ao que vai ser estudado” (CATROGIOVANNI E TEIXEIRA, 2016, p. 283)

*Pedro* disse que teve, como estudante, experiência em escola pública e privada no município de São Paulo, salientou que as maiores recordações de incentivo ao pensamento e busca pelo conhecimento vieram da escola privada, assim como as cobranças pelo cumprimento das atividades escolares. Na escola pública lembra da ausência de muitos professores e materiais para o desenvolvimento das aulas, o que prejudicava a aprendizagem dos estudantes pela falta de sequência nos conteúdos e nas atividades desenvolvidas. Não fez uma crítica ao público e uma defesa da escolarização privada, mas, ao apresentar sua experiência, reafirmou a necessidade de maior investimento na escola pública. Teve o consentimento dos demais que também vivenciaram precariedades na escola pública.

*Maria* trouxe para a conversa suas memórias de modos de ensino baseados na leitura, escrita e memorização e das regras de comportamento na escola, com a família em concordância com o que era estabelecido pela escola. Explicitou que: “A família não discutia com a escola e aceitava, concordava com a professora. Hoje, como professora dos anos iniciais eu escuto dos alunos que posso até chamar a mãe, mas, ela não vai acreditar. Se fosse comigo a minha família não iria contrariar o que a professora falou”. Considera que hoje a escola não se associa com as famílias, que há divergência de valores, interesses e noções sobre aprender e se desenvolver enquanto ser humano, gerando tensionamentos e deixando a escola desacreditada. Por outro lado, também ressaltou que na sua experiência na educação básica não encontrava abertura para novos posicionamentos ou mudanças, tanto nos métodos de ensino quanto nas regras de socialização. Desse modo, parece haver uma certa contradição, pois ao mesmo tempo em que expressa com alguma admiração uma situação em que as famílias reconheciam os professores como autoridade e não os questionavam, também expressa um desapreço para uma condição de obstrução de novas perspectivas e necessidades dos estudantes por parte da escola.

[Digite aqui]

Ana, quando estudante, não se percebia como parte e motivo de atenção da escola ou dos professores. Tinha algumas dificuldades de aprendizagem e socialização no Ensino Médio, sendo necessário uma troca de escola, onde as adversidades foram amenizadas, mas não resolvidas. Manifestou que: “Eu gostava de falar, dar opiniões e no fundamental conseguia, porém, na escola do médio esse meu jeito de me manifestar não era bem acolhido”. Hoje, como futura professora, pensa em se colocar no lugar dos alunos, buscar compreender suas experiências de vida, escutá-los e dialogar com eles. Pensa em ser uma professora melhor, a partir das suas experiências difíceis. A participante revela um processo de reflexão em relação ao que lhe aconteceu em sua trajetória escolar e projeta esse processo para a sua futura atuação profissional. Revela estar se constituindo professora a partir de um olhar investigativo que vai ao encontro das considerações de Belletati; Pimenta e Lima (2021) sobre processos formativos que devem incluir a pesquisa a partir da compreensão e problematização dos contextos educacionais das escolas públicas. Conforme as autoras:

A formação do professor, em uma perspectiva crítica e emancipadora, pressupõe o desenvolvimento do olhar investigativo, o favorecimento da reflexão sobre as conjunturas, locais e mais amplas, em que ocorre a atividade docente, possibilitando a produção de conhecimentos (BELLETATI; PIMENTA e LIMA, 2021, p.22).

O desenvolvimento desse olhar investigativo na formação inicial, permitiria problematizar e compreender algumas situações e afirmações que estão presentes nas memórias dos licenciandos e, muitas vezes, produzem generalizações.

As falas indicaram, também, que muitas metodologias ou ações dos docentes não eram como esperavam, frustrando suas expectativas enquanto alunos. Nessa perspectiva, indicaram que os contextos de sala de aula e as práticas de ensinar e proporcionar ambientes de aprendizagem ficavam aquém de suas expectativas e que não percebiam, por parte de muitos professores, uma disposição em reconhecê-las. Neste sentido, Franco (2012) indica um movimento de reflexão:

Voltemos ao conceito: práticas pedagógicas são práticas sociais que se organizam para dar conta de determinadas expectativas educacionais de um grupo social. Duas questões mostram-se fundamentais: articulação com as expectativas do grupo e existência de um coletivo (FRANCO, 2012, p. 162).

Mesmo identificando que suas expectativas enquanto alunos não eram reconhecidas, também ressaltaram o quanto eles não tinham o entendimento do porquê as metodologias eram repetitivas e nem qual era a dificuldade que os docentes

[Digite aqui]

enfrentavam. Indicaram que os estudos proporcionados na licenciatura ampliaram os entendimentos das situações escolares, das carências formativas dos docentes e condições de trabalho. Desse modo, começaram a ter preocupações, principalmente, com a formação dos professores, incluindo a eles mesmos neste processo.

*José e Maria* reforçaram que passaram a questionar menos a falta de inovação nas aulas quando perceberam a complexidade do sistema escolar. Não expressaram críticas aos professores de forma ofensiva, mas sim na perspectiva de buscar compreensões e alternativas para as práticas, tanto dos professores em serviço, quanto dos que ainda estão em formação. Demonstraram certo entendimento e preocupação com a heterogeneidade e instabilidade do contexto escolar e com as suas próprias formações e futuras atuações. Nesse sentido, Cunha (2013) situa que o principal mérito da epistemologia da prática, influente nos investimentos da formação de professores no Brasil da década de 1990, foi o reconhecimento do trabalho docente visto por um contexto mais complexo tomando a prática como ponto de partida da formação e da profissionalidade.

Levando em conta que a ênfase das memórias foi nas fragilidades e lacunas experimentadas na vida escolar, bem como no reconhecimento do que poderia e deveria ter sido melhor, emerge o questionamento sobre a necessidade de a escola ser entendida como um coletivo no qual os diferentes segmentos precisam estar representados nas dinâmicas escolares. A manifestação dos alunos foi no sentido de admitir que não eram considerados em suas demandas e vontades, mesmo compreendendo as limitações presentes no exercício da docência.

#### **4.2.3 Terceiro Encontro**

No terceiro encontro o eixo das discussões foi a relação entre as memórias da escolarização e as experiências no curso de licenciatura em Geografia. O encontro foi iniciado com a audição do poema “A força do professor” de Bráulio Bessa (anexo D). Pedro estava ausente. O diálogo inicial entre os participantes enfatizou uma perspectiva sobre a docência como sendo a profissão que possibilita contribuir para uma sociedade melhor, na qual as pessoas desenvolvem suas potencialidades individuais e contribuem com o coletivo. *José* sintetizou o diálogo expressando que: “o professor faz a diferença e o dinheiro não é o mais importante”. Nesse sentido, [Digite aqui]

necessário considerar esta representação bastante difundida de que a função docente contribui para o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade e de que esta condição supera em importância a remuneração. Situação que minimiza a profissionalização docente quando associada com reivindicações salariais e condições de trabalho.

Dando prosseguimento, foi apresentado um *slide* (anexo E) que encaminhou as interações no grupo, abrangendo quatro ênfases: relação entre professores e alunos, relação entre conteúdo e prática, relação universidade e escola e a relação entre a expectativa e a realidade.

No que se refere a relação entre professores e alunos, *José* contou que teve uma relação muito boa com seus professores e colegas no ensino fundamental e médio, sendo uma das motivações pela escolha da licenciatura e que, no exercício da profissão, buscará seguir na base do diálogo para ter boas relações com seus futuros alunos. *Maria*, durante a educação básica, sempre teve uma relação amigável com os professores, sem atritos. Salientou que o diálogo, em alguns momentos, era incentivado pelos professores. *Ana* salientou que as disciplinas que mais gostava eram as de Geografia e História, principalmente quando tratavam de questões políticas. Sempre gostou de defender suas ideias, reivindicar mudanças e, por isso, nem sempre as relações na escola, com os professores, eram satisfatórias. Além disso, a experiência de ter mudado de escola no ensino médio trouxe algumas dificuldades de entrosamento com colegas e professores. No que se refere a estas relações que se estabelecem entre professores e alunos, Kaercher (2007) nos ajuda a pensar em como ela está relacionada com a constituição da docência. O autor diz que o exercício da docência exige do professor se reinventar, requer a exposição dos sentimentos, aprender com os demais, ter autoria. Desta forma, possibilita pensar “o ensino de Geografia como um duplo desafio: aumentar a interação entre professor e aluno e fazer da geografia uma reflexão cujos temas produzam fagulhas que nos iluminem e inquietem” (KAERCHER, 2007, p.17)

Dando continuidade e tratando de questões voltadas para a relação entre os conteúdos escolares e a prática, as situações de diálogo em sala de aula foram retomadas. *Maria* mencionou que buscar o diálogo é uma maneira de aproximar conteúdos escolares com as realidades cotidianas, mas, tem muita insegurança em mobilizar e possibilitar este tipo de diálogo. Por sua vez, *Ana* disse que suas memórias

[Digite aqui]

mais fortes são das aulas de Geografia e História, principalmente porque as aulas tinham muitas associações com as suas vivências e com os fatos políticos que afetavam o cotidiano. Tensionando outro aspecto imbricado na relação entre teoria e prática, *José* salientou que na licenciatura em Geografia sente falta de metodologias de ensino que ajudem a pensar os objetos do conhecimento com os modos de ensiná-los. Os demais participantes concordaram. Interligando as memórias de escolarização, nas quais experiências de memorização e descrição foram recorrentes nas aulas de Geografia, os participantes questionaram o curso de licenciatura na medida em que este também tem ênfase em modelos mais convencionais de formação docente que distanciam a formação de base teórica da área da formação pedagógica, a qual dará sustentação para a prática profissional.

Quanto a relação entre a universidade e a escola, *José* afirmou que sempre almejou entrar na universidade, em um curso de licenciatura da área das humanas. *Maria* salientou que há uma grande diferença entre a escola básica e a universidade, em termos de formas de organizar as atividades e responsabilidades. Narrou experiências do primeiro semestre da graduação, dos primeiros fichamentos, leituras, das dificuldades no entendimento dos termos utilizados pelos docentes e na compreensão dos textos. Recordou da frase dita por um professor: – Aqui não é o ensino médio! *Ana* também relatou a dificuldade que teve no primeiro semestre na universidade e a grande diferença entre a escola e a universidade no seu primeiro curso de graduação, não tanto na licenciatura em Geografia. Contou que no primeiro semestre no curso de licenciatura em Química as frustrações foram muito grandes, tanto por falta de identificação com a área de estudos, como por carências advindas do ensino médio. Dentro da licenciatura em Geografia o reconhecimento foi mais fácil, já que a base de conhecimentos que havia recebido no ensino básico na área foi maior e facilitou sua inserção.

Tratando da expectativa em relação ao ensino superior e a realidade encontrada e vivenciada, *José* narrou que a universidade superou suas expectativas, mesmo com as dificuldades causadas pela pandemia, principalmente pela sua participação no programa PIBID e em laboratórios de estudos do curso. *Maria* contou que suas expectativas na universidade foram atendidas enquanto estava no ensino presencial, conseguiu ter mais autonomia nos estudos e atender aos prazos solicitados, também pode participar e integrar grupos e laboratórios de estudos. Com

[Digite aqui]

a pandemia a realidade foi diferente e frustrante, pois o modo remoto não atendeu suas necessidades.

Os participantes expressaram que a escola não traz um preparo para a entrada dos alunos na universidade, principalmente em relação às rotinas de estudos, à capacidade de auto-organização e atendimento a um maior nível de dificuldade e complexidade de leituras. Entendem que saíram de uma estrutura mais fechada e com certo grau de prescrição e condução para outra instituição na qual a organização e encaminhamentos de estudos demandam mais autonomia, expressa em exigências para tomar decisões e assumir protagonismos de aprendizagem, independência e capacidade de abstração. Maria trouxe para o grupo a afirmação: “[...] tive muita dificuldade nas primeiras leituras e fichamentos, devido à falta de entendimento dos termos e compreensão dos textos”. Como é um curso de formação de professores, havia a expectativa de que questões pedagógicas pudessem ser mais valorizadas, ajudando-os nos seus processos de estudo e condução da vida acadêmica. Com base nas manifestações dos participantes, a afirmação de Kaercher (2007) traz uma desafiadora orientação:

Todos nós, professores e alunos, somos produtores de conhecimento. Podemos ser sujeitos mais ativos e propositivos na busca de novas metodologias. Pouco resolve só ficar reclamando que os alunos estão parados ou que não sabem ler e nem querem escrever. Ninguém nasce fazendo isso. É nossa tarefa ensiná-los, e isso dá trabalho (KAERCHER, 2007, p. 32).

Além disso, salientaram a necessidade de maiores oportunidades para o desenvolvimento de aprendizagens, de autonomia profissional e intelectual. Consideraram situações fora do currículo formal como as melhores oportunidades de qualificar a formação para a docência, bem como articular teoria e prática. Trata-se da oportunidade de participarem de grupos e laboratórios de ensino e pesquisa e, principalmente, de programas como o PIBID e a Residência Pedagógica. Porém, estas oportunidades não estavam disponíveis para todos os licenciandos, seja por falta de vagas ou por indisponibilidade de horários, gerando perspectivas diferenciadas de formação. Desse modo, entende-se que os participantes estavam indicando que inserir os graduandos no ambiente escolar com mais frequência e organicidade, na perspectiva de um trabalho mais integrado entre instituição formadora e instituição de atuação docente, beneficiaria a formação. Nessa perspectiva, Nóvoa (2017) entende que o ambiente universitário necessita de um novo encaminhamento e organização. Propõe que a universidade seja uma casa comum, [Digite aqui]

acolhendo a profissão e a formação. Desse modo, não seria uma instituição somente de preparação do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico, mas de construção de uma profissionalidade docente, pois o autor enfatiza que a formação depende da profissão e a profissão necessita da formação.

#### 4.2.4 Quarto Encontro

O quarto encontro tratou das influências das políticas públicas em sala de aula. *José* identifica que há boas mudanças da época em que foi aluno da escola básica em comparação com o momento atual. Considera que os alunos, hoje, têm mais acesso aos professores e equipe diretiva e que ele e seus colegas do ensino básico não tinham uma convivência de mais proximidade com os docentes. Também considerou como uma mudança positiva a existência de um maior número de projetos de ensino nas escolas e atividades extraescolares, como passeios, oportunizando maior integração na comunidade escolar. Outro aspecto salientado foi uma alteração nas estratégias docentes para melhor atender algumas necessidades de aprendizagem dos alunos, como as práticas pedagógicas voltadas para a inclusão, as salas de apoio pedagógico e as turmas de Educação de Jovens e Adultos. *Pedro* disse que gosta de observar as salas de aula e a relação entre professores e alunos e que a participação no PIBID proporcionou essas observações. Avaliou que essa prática de observar permite um olhar mais crítico em relação à docência. Relatou que na sua experiência de aluno no município de São Paulo não identificou alterações relacionadas a alguma política educacional nova. Acredita que há muita acomodação na profissão e cansaço diante das exigências institucionais. Muitas vezes os docentes ficam “presos no passado”, os recursos não são bem utilizados, mesmo que ofertados pelos municípios ou estados. Disse ele: “As políticas educacionais podem ser boas, mas, não acontecem pela falta de recursos e, também, de interesse nas escolas”.

Os dois participantes, José e Pedro, manifestaram expectativas em relação à docência e, também, Bohrer, Rockembach e Kaercher (2021) abordam essa dimensão da expectativa dos futuros professores e professores iniciantes em relação à docência no contexto das relações entre as condições de trabalho e a prática docente. As quais são marcadas por incertezas, limitações e alterações que interferem nas práticas escolares. Nesse horizonte, os autores entendem que a manifestação e a aproximação com as histórias de vida e narrativas de professores, que possibilitam

[Digite aqui]

compreender anseios, desejos e frustrações, também podem levar a novas perspectivas de atuação profissional.

*Maria* relatou que tem poucas compreensões do papel e da inserção das políticas educacionais na escola. No Ensino Médio fez o curso de Magistério e foi voltado para a prática em sala de aula. Havia no currículo muitas disciplinas didáticas que oportunizavam a construção de materiais pedagógicos para trabalhar nos estágios. Alguns conteúdos básicos para o vestibular ou Enem ficavam em segundo plano. Argumentou ela: “Parece ser assim há bastante tempo, independente de mudanças ou não de alguma política pública”. *Ana* lembra que enquanto aluna os PCNs estiveram vigentes, porém, quando estiver fazendo seu estágio deve estar atenta à BNCC. Observa uma resistência dos professores em relação a mudanças, inserção de novas tecnologias e possibilidade de aproximação e integração entre as disciplinas e atividades. Salientou que muitos professores da escola onde realizou o estágio do curso de magistério fizeram suas formações há bastante tempo e não percebia um auxílio das secretarias de educação na formação continuada daqueles docentes. Considerou que os professores são inseguros em relação a utilização de recursos didáticos mais tecnológicos, como jogos e plataformas virtuais. Conforme a participante, acabam utilizando apenas o livro didático. Ainda, destacou o quanto seria importante que toda a comunidade escolar tivesse conhecimento as políticas educacionais vigentes, além de formações continuadas para que os docentes possam se atualizar.

De modo geral, os alunos entendem que políticas educacionais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) visam proporcionar mudanças qualitativas tanto na escola quanto na formação, porém, percebem resistências dos docentes, tanto da educação básica como do ensino superior, na operacionalização e adaptação a ela. Também, identificam empecilhos e relutâncias na inserção e utilização de novas tecnologias como suporte para o desenvolvimento das aulas. De acordo com Azevedo (1997), a escola e a sala de aula são espaços em que projetos político-pedagógicos são postos em ação e, desta forma, concretizam determinadas intenções e compreensões sobre a política educacional. Considerando esta afirmação, as manifestações no grupo focal se direcionavam na perspectiva de que os professores necessitam conhecer para se ambientarem e se adaptarem às políticas educacionais, indicando uma certa fragilidade na compreensão do papel dos docentes como sujeitos

[Digite aqui]

que podem intervir, reivindicar, questionar as políticas públicas que incidem na formação e no trabalho dos professores.

Como era o último encontro, os participantes expressaram, com contentamento e animação, as suas memórias mais significativas sobre as aulas de Geografia. As experiências escolares se entrecruzaram, mesmo tendo sido vivenciadas em municípios distintos. Salientaram aulas sobre latitude e longitude com recursos lúdicos para ampliar as possibilidades de compreensão do conteúdo, a presença de mapas para visualização e o desejo de explorá-los e manuseá-los. Além das lembranças dos conteúdos relacionados a Geografia Física, trouxeram memórias relacionadas à Geografia Humana, as quais disseram estar mais relacionadas com encaminhamentos pedagógicos de maior interação entre discentes e docentes, como dinâmicas de conversas dirigidas pelo professor, aulas realizadas em outros ambientes como pátio da escola e ginásio, mudanças na configuração espacial do mobiliário da sala de aula com cadeiras em círculo, realização de tarefas coletivas para elaboração de cartazes e seminários. Também comentaram e acharam curioso todos terem assistido o filme *Tempos Modernos* de Charlie Chaplin em aulas de Geografia.

Mesmo assim, com memórias rodeadas de afeto, os graduandos reafirmaram críticas das aulas mais expositivas, com base em suas experiências de escolarização. Afirmaram a necessidade de aulas mais criativas para ampliar aprendizagens e estimular a vontade de aprender e participar por parte dos alunos. Porém, a compreensão do que seria uma aula mais criativa parecia não estar muito evidente e essa situação indica a necessidade de um maior investimento formativo no âmbito da licenciatura, com compartilhamento e discussão de experiências, aprofundamento teórico e prático vinculando a área específica com a área pedagógica. Nesta perspectiva, Castellar (2019) enfatiza que a educação escolar, com seus contextos diversificados, exige uma formação docente com conhecimentos conceituais e metodológicos sólidos, na perspectiva de que ser professor também é ser um intelectual. A autora enfatiza que:

As estratégias desenvolvidas para que ocorra a aprendizagem é algo muito maior do que simplesmente aplicar atividades, entende-se que a partir delas há uma intencionalidade pedagógica, planejada conscientemente para potencializar a aprendizagem [...]. Em várias investigações tivemos indícios de que as metodologias mobilizam mudanças conceituais quando há a aplicação de conceitos científicos para explicação dos fenômenos geográficos, e que a singularidade das

[Digite aqui]

situações do cotidiano envolvidas ao redor de um problema atribui sentido ao que se aprende. (CASTELLAR, 2019, p. 4, 5)

Contribuindo para pensar as críticas dos participantes em relação as aulas mais convencionais e a demanda de mais criatividade e interação, Castrogiovanni e Batista (2018), abordam a necessidade de ter conhecimento sobre quem são nossos alunos na contemporaneidade e como facilitar uma interação que possibilite a construção do conhecimento geográfico. Assim como indicaram os participantes, os autores salientam que ensinar Geografia para a atual geração de alunos demanda criatividade e singularização de experiências, fazendo dos estudantes parte ativa do processo pedagógico. No que se refere à formação docente, chamam a atenção para a necessidade de incorporar a dúvida, a incerteza e o estímulo à criatividade nos processos de ensino e aprendizagem nos cursos de licenciatura.

[Digite aqui]

## 5 CONCLUSÃO

Retomando o propósito da investigação, ou seja, identificar e compreender a possível contribuição das memórias das experiências escolares e do diálogo com docentes da educação básica na formação dos professores de Geografia, podemos estabelecer algumas compreensões advindas do processo de investigação, considerando os objetivos específicos estabelecidos.

– No que se refere às percepções dos licenciandos sobre a formação inicial e a contribuição para o processo de formação docente:

Os participantes identificaram a necessidade de ampliação de oportunidades de aproximação entre teoria e prática da/na profissão, para além do estágio supervisionado. Reconhecem a existência de iniciativas, projetos e programas fora do currículo formal que vão nesta direção, beneficiando a formação, porém, não abrangem a totalidade dos estudantes ficando restritas a vagas e possibilidades de participação. Chamaram a atenção para a necessidade de incorporar a dúvida, a incerteza e o estímulo à criatividade nos processos de ensino e aprendizagem nos cursos de licenciatura.

Também reconheceram a exigência e a necessidade de maior autonomia intelectual no ensino superior, a qual foi compreendida na perspectiva de uma demanda individual, não como um componente constitutivo da profissão que possibilita a realização de planejamentos, projetos pedagógicos e ações de ensino entendidas como um trabalho intelectual e, portanto, compondo um processo com implicações no coletivo.

Demonstraram incertezas em relação ao que estavam aprendendo na universidade e se estas aprendizagens, principalmente em relação aos conhecimentos pedagógicos, eram adequadas e dariam conta dos desafios das dinâmicas escolares e da prática da profissão. As incertezas estavam mais vinculadas aos saberes sobre como lidar com as estruturas da escola e ao como ensinar os conhecimentos da área específica. Questionaram o curso de licenciatura na medida em que este também estava sendo percebido como organizado em um formato mais convencional de formação docente, com distanciamento entre a formação de base teórica e a área da formação pedagógica, a qual dará sustentação para a prática profissional. Como é um curso de licenciatura, havia a expectativa de que questões

[Digite aqui]

pedagógicas pudessem ser mais valorizadas, ajudando-os nos seus processos de estudo e condução da vida acadêmica.

– Quanto a examinar, através das memórias, as vivências com a disciplina de Geografia na escola e suas influências na formação inicial:

Os participantes indicaram que o diálogo entre estudantes e docentes na escola básica foi algo assertivo, sendo identificado como aspecto de compromisso com as aprendizagens e dedicação. Mesmo em quantidade restrita, marcou positivamente o período escolar. Situação que colaborou para um bom convívio no contexto da sala de aula, mesmo quando as práticas pedagógicas destes profissionais eram mais convencionais e com a utilização de poucos recursos didáticos.

Outro aspecto bastante mobilizador das discussões no grupo focal foi a pequena disposição e iniciativa dos professores em inserir fatos e acontecimentos atuais em suas aulas, bem como integrar as vivências cotidianas dos estudantes nas propostas pedagógicas. Também demonstraram certa insatisfação com o fato de não terem tido maior contato e manuseio com materiais didáticos, para além da mera observação.

Mesmo assim, as memórias dos participantes não indicaram um entendimento de culpabilização dos profissionais do ensino. Parece ter havido um reconhecimento do esforço e intenção dos integrantes da equipe diretiva, professores e funcionários para garantir o desenvolvimento das aulas, apesar das fragilidades. No processo de discussão proporcionado pelo grupo focal e pelas rodas de conversa com professores da educação básica, admitiram que a falta de estrutura adequada afetava os processos de ensino e de aprendizagem, mas, não associaram questões que envolviam políticas públicas e projetos educacionais mais abrangentes na compreensão das precariedades escolares manifestadas em suas memórias.

Outra compreensão proporcionada pela investigação foi a de que tanto as discussões proporcionadas pelos encontros da disciplina Gestão, Currículo e Práticas Espaciais, como pelo grupo focal ocasionaram compreensões sobre possibilidades de um fazer docente distinto daqueles que tiveram na escola básica. Deste modo, abriu-se a possibilidade de que seus anseios e expectativas escolares fossem ressignificados e entendidos como direitos e possibilidades de outras práticas e experiências de aprendizagem.

[Digite aqui]

As experiências da vida escolar dos graduandos influenciaram em suas escolhas pela docência e interferem em suas expectativas sobre a profissão. Nesse sentido, parece ser adequado que toda a ação direcionada para a formação de docentes esteja articulada com a prática docente, para que os licenciandos possam conhecer desde a organização de uma escola, suas condições estruturais e as diferentes realidades encontradas para o exercício da função de ser professor.

– Acerca da contribuição do diálogo com professores da rede escolar básica para a formação inicial:

Houve um reconhecimento da importância do diálogo com profissionais da educação básica através das rodas de conversa, porém, não necessariamente um entendimento de que são parceiros e colaboradores da formação, devido ao pouco contato com estes profissionais ao longo da formação e à cultura formativa que não os inclui no processo de preparação dos futuros ingressantes na carreira. Mesmo assim, as rodas de conversa contribuíram na compreensão e problematização do trabalho nas escolas, não responsabilizando diretamente os docentes pelas fragilidades encontradas.

Nas rodas de conversa surgiram muitas dúvidas sobre o funcionamento das escolas e uma constatação da importância de conhecer a escola para além da sala de aula de Geografia. O desconhecimento sobre as questões administrativas e burocráticas pode ser lido como a expressão do lugar distanciado dessas funções de gestão dentro da cultura hierárquica da escola e, de fato, de restrita gestão democrática.

Também foi um indicador para compreender e buscar qualificar a formação na licenciatura a fragilidade no entendimento do sentido de política educacional. As narrativas indicaram que ela é compreendida de modo pouco crítico, no sentido de que não é considerada como o resultado de disputas de grupos que envolvem determinadas concepções de docência e de profissão. As manifestações no grupo focal se direcionavam na perspectiva de que os professores necessitam conhecer e se ambientar às políticas, indicando uma certa fragilidade na compreensão do papel dos docentes como sujeitos que podem intervir, reivindicar, questionar as políticas públicas que incidem na formação e no trabalho dos professores.

O estudo trouxe contribuições para apoiar o constante processo de qualificar a formação, entendendo-a em suas especificidades e fragilidades, evidenciadas nas

[Digite aqui]

narrativas e trocas proporcionadas pelo grupo focal e nas rodas de conversa com professores da educação básica. Na perspectiva de posicionar a Geografia e sua docência como conhecimento com capacidade de interpretar e investigar a espacialidade, estimular a curiosidade científica dentro e fora do ambiente escolar, com potencial reflexivo e crítico na leitura do mundo contemporâneo.

Considerando esta compreensão, as trocas e reflexões entre os alunos, aliada com a oportunidade de participação nas rodas de conversa com docentes da educação básica na disciplina Gestão, Currículo e Práticas Espaciais, ampliou compreensões sobre os limites e possibilidades, exigências e entraves da formação e da profissão. As memórias, ao evidenciarem as críticas em relação a experiência escolar que tiveram e, também, as expectativas em relação a formação docente no ensino superior mostra a responsabilidade da licenciatura em formar e não desmobilizar os ingressantes na profissão.

Os alunos manifestaram suas experiências escolares e como gostariam que tivessem sido. Foi percebido que, na medida em que os textos e discussões propiciaram compreensões sobre possibilidades distintas daquelas que tiveram na escola, ou seja, mais oportunidades de expressão oral, de serem ouvidos e terem seus interesses considerados no cotidiano escolar, seus anseios estudantis foram ressignificados e entendidos não somente como devaneios, mas, como direitos e possibilidades. Houve uma correspondência com a indicação de Abrahão (2003) de que as narrativas de trajetórias pessoais e profissionais possibilitam apreender teorias e práticas de formação, de ensino e institucionais através da compreensão de diferentes contextos sociais, culturais e econômicos.

[Digite aqui]

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto, Memórias, narrativas e pesquisa autobiográfica. **Revista História da Educação**, ASPHE/Fae/UFPel, Pelotas, n. 14, p. 79-95, set. 2003.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FREITAS, Vera Lúcia Chalegrede, Experiência e construção de si: contribuições da pesquisa (auto) biográfica para a formação de professores. **Cadernos de Educação**, n. 57, p. 45-58, jul./ dez, 2017.
- AZEVEDO, Janete. **A educação como política pública**. 3. Ed. Campinas: Autores Associados, 1997.
- BELLETATI; Valéria Cordeiro Fernandes; PIMENTA Selma Garrido e LIMA Vanda Moreira Machado. Formar professores intelectuais crítico-reflexivos nos cursos de licenciatura apesar das diretrizes nacionais: transgressões possíveis. **Nuances Estudos sobre Educação**, v. 32, jan./dez. 2021.
- BOHRER, Marcos; ROCKEMBACH, Igor A.; KAERCHER, Nestor A. Pensar a docência é pensar a nossa existência: dúvidas e contrastes na expectativa de carreira docente de futuros professores de geografia. **Signos Geográficos**, v. 3, 2021
- BUENO, Belmira Oliveira; CHAMLIAN, Helena Coharik; SOUZA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385- 410, maio/ago. 2006.
- CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CATROGIOVANI, Antônio Carlos (org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Ed.12. Porto Alegre: Mediação. 2017. P.71-112.
- CASTELLAR, S.M.V. A formação de professores e o ensino de Geografia. **Terra Livre**, 1999, v. 1, n. 14, p. 51-59.
- CASTELLAR, S.M.V. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. **Cadernos CEDES**, v. 25, n.66, 2005. p. 209-225.
- CASTELLAR, S.M.V. Raciocínio geográfico e a teoria do reconhecimento na formação do professor de Geografia. **Signos Geográficos**, Goiânia-GO, V.1, 2019
- CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Para entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino de geografia na pós-modernidade. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; KAERCHER, Nestor André; REGO, Nelson (org.). **Geografia: Práticas Pedagógicas para o Ensino Médio**. Ed. Artmed, Porto Alegre, 2007, p.35-47.
- CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; TEIXEIRA, Christiano Corrêa. Que Geografia há na educação para o campo? In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos,

[Digite aqui]

COSTELLA, Roselane Zordan; KAERCHER, Nestor André; TONINI, Ivaine Maria (org). **Movimentos para ensinar Geografia-oscilações**. Ed. Letra 1, Porto Alegre, 2016, p. 279-288.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; BATISTA, Bruno Nunes. Aproximação e emergência para uma postura emancipatória no ensino de Geografia – Bem-vindos à incerteza. **Revista Ensino de Geografia**, v.1, n.1, 2018.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Alternativa: Goiânia, 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensinar geografia para a autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. **Revista da ANPEGE**, v. 7, n. 1, número especial, p. 193-203, out. 2011.

CAVALCANTI, Lana de Souza, **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Papirus: Campinas, 2013.

COSTA, Elisângela André da Silva, PIMENTA, Selma Garrido, Desafios e aprendizagens do diálogo e da profissão: com a fala os/as professores/as da educação básica. **Acta Scientiarum Education** V.43, e55483, 1-13.

CUNHA, Maria Isabel, Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**. V. 23, N. 1-2, São Paulo Jan./Dez. 1997.

CUNHA, Maria Isabel, O tema da formação de professores: Trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Edu. Pesquisa.**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul/set, 2013.

FILHO, Carlos Eduardo Pontes Galvão. Cartografias da experiência escolar: sentido de lugar e geograficidade no ensino de Geografia. **Revista Brasileira de Ensino em Geografia**, v. 5, 2015.

FRANCO, Maria Amélia Do Rosário Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set/dez. 2005.

FRANCO, Maria Amélia Do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. Cortez: São Paulo, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34ª ed. Paz e Terra; São Paulo, 1998.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

KAERCHER, Nestor André. Práticas geográficas para ler/pensar o mundo, converentendersar com o outro e entenderscobrir a si mesmo. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; KAERCHER, Nestor André; REGO, Nelson

[Digite aqui]

(org.). **Geografia: Práticas Pedagógicas para o Ensino Médio**. Artmed, Porto Alegre, 2007, p.15-34.

LOPES, Marcos Piter. Conhecimento, Educação e Ensino: elementos constituintes na construção do saber geográfico. **Revista Brasileira de Ensino em Geografia**. V.5, 2015.

MACHADO, Júlio César Epifanio. Os conhecimentos prévios dos alunos no ensino de Geografia: apontamentos para a organização das aulas. **Revista Brasileira de Ensino em Geografia**. V.5, 2015.

MARQUES, Roberto. Por uma perspectiva espacial da escola. **Revista Brasileira de Ensino em Geografia**. V.3, 2013.

MENEZES, Victória Sabbado; COSTELLA, Roselane Zordan. Por entre memórias da vida escolar e acadêmica: a formação docente em Geografia em questão, **Rev. Tamoios**, São Gonçalo (RJ), ano 15, n. 2, p. 195-205, jul-dez 2019.

MENEZES, Victória Sabbado; COSTELLA, Roselane Zordan. O método (auto)biográfico na formação inicial de professores de geografia. **Geografia Ensino e Pesquisa**, Santa Maria, v. 25, e12, 2021.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão professor**. 2ª ed. Porto (Portugal): Porto Editora, 1999. p.13-34.

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

OLIVA, Jaime Tadeu. Ensino de geografia: um retardo desnecessário. In: CARLOS, Ana Fani (org.). **A Geografia na Sala de Aula**. 8ªed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 34-49.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática na escola pública**. Cortez: São Paulo, 2016.

PORTUGAL, Jussara Fraga. **Geografias Literárias: escritos, diálogos e narrativas**. EDUFBA, Salvador, 2020, p. 29-58.

SANTOS, Luiz Eduardo Neves dos. Por uma educação geográfica transformadora: apontamentos e reflexões a partir dos conceitos de memória, lugar e cidade. **Revista Ensino de Geografia** (Recife), v. 2, nº. 1, 2019.

SANTOS, Maria Sônia Moura dos; SILVA, Reynaldo Deivyd Lopes da; SILVA, Maria Camila Nunes da; SILVA, Claudionor de Oliveira. O método e o ensino de Geografia. **DIVERSITAS JOURNAL**. Santana do Ipanema/AL. vol. 4, n. 2, p.511-520, mai./ago, 2019.

SOARES, Magda. **Metamemória- Memórias: Travessia de uma educadora**. Cortez, São Paulo, 1991.

[Digite aqui]

SERPA, Ângelo. **Por uma geografia dos espaços vividos: geografia e fenomenologia**. São Paulo: Contexto, 2019. 128p.

SOUZA, José Gilberto de; KATUTA, Ângela Massumi. **Geografia e conhecimentos cartográficos – A cartografia no movimento de renovação da geografia brasileira e a importância do uso do mapa**. São Paulo: EDUNESP, 2001. p.25-30.

STRAFORINI, Rafael. Práticas pedagógicas e curriculares de Geografia nos anos iniciais de ensino do ensino fundamental no Brasil: alienação ou resistência? In: **La Investigación e Innovación de la Geografía**. Unión, 2016, p. 845-858.

STRAFORINI, Rafael. O Ensino de Geografia como prática espacial de significação. Departamento de Geografia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil. **Estudos Avançados**, 2018, p. 175-195.

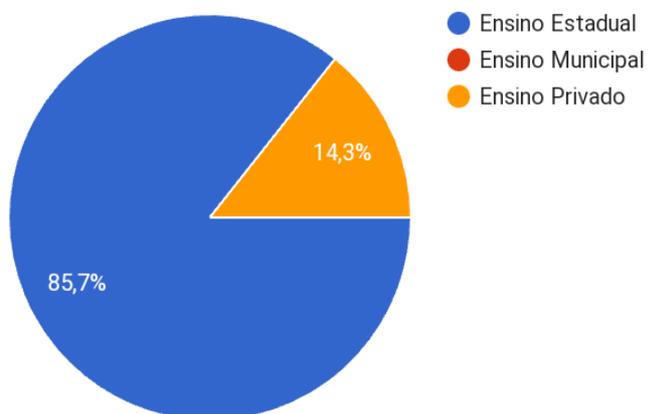
TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Vozes, Petrópolis, 2014.

[Digite aqui]

## Apêndices

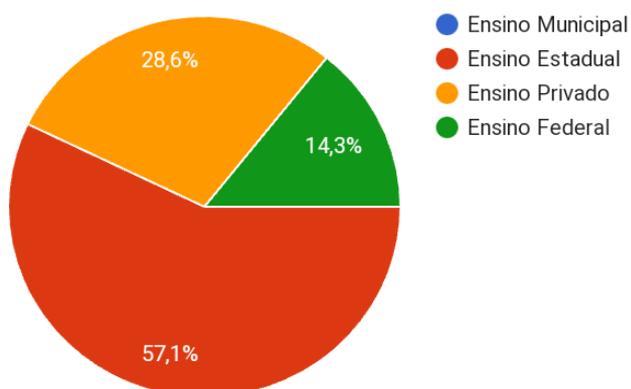
[Digite aqui]

### Apêndice A - Tipo de instituição de ensino do Ensino Fundamental



Fonte: Gráficos elaborados pela autora a partir do questionário preliminar realizado com a turma investigada.

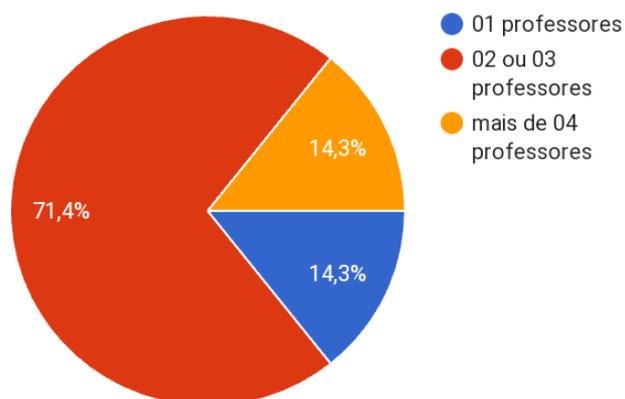
### Apêndice B - Tipo de instituição de ensino no Ensino Médio



Fonte: Gráficos elaborados pela autora a partir do questionário preliminar realizado com a turma investigada.

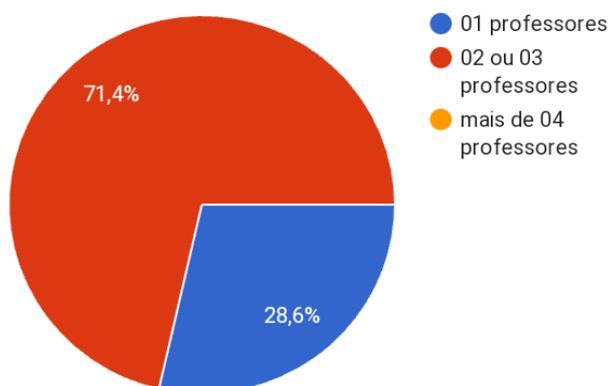
[Digite aqui]

### Apêndice C - Número de professores no Ensino Fundamental na disciplina de Geografia



Fonte: Gráficos elaborados pela autora a partir do questionário preliminar realizado com a turma investigada.

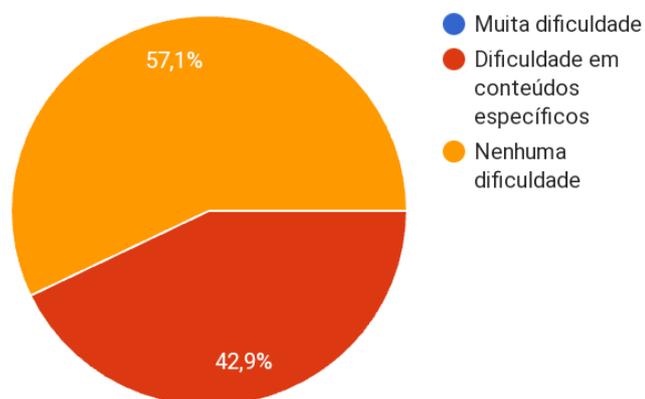
### Apêndice D - Número de professores no Ensino Médio na disciplina de Geografia



Fonte: Gráficos elaborados pela autora a partir do questionário preliminar realizado com a turma investigada.

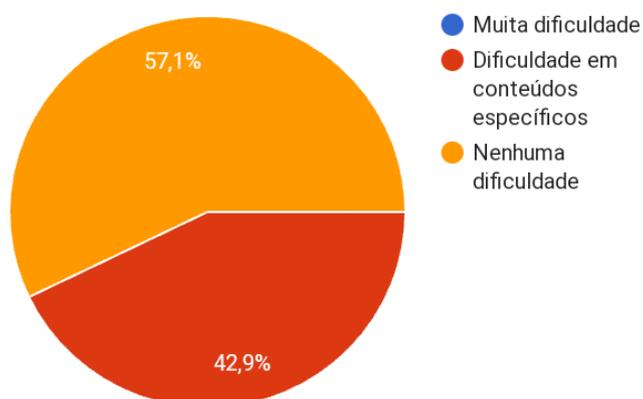
[Digite aqui]

### Apêndice E - Grau de dificuldade encontrado na compreensão dos conteúdos vivenciados no Ensino Fundamental



Fonte: Gráficos elaborados pela autora a partir do questionário preliminar realizado com a turma investigada.

### Apêndice F - Grau de dificuldade encontrado na compreensão dos conteúdos vivenciados no Ensino Médio



Fonte: Gráficos elaborados pela autora a partir do questionário preliminar realizado com a turma investigada.

[Digite aqui]

## **Anexos**

[Digite aqui]

## Anexo A- Plano de Ensino da disciplina Gestão, currículo e práticas espaciais



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO**

**PLANO DE ENSINO**

Ano	Semestre Letivo
2021	1

1. Identificação		Código
1.1 Disciplina: Gestão, currículo e práticas espaciais		10060138
1.2 Unidade: Instituto de Ciências Humanas		
1.3 Departamento Responsável: Geografia		
1.4 Curso(s) Atendido(s)/Semestre do Curso: Licenciatura em Geografia – 2º Semestre		
1.5 Professor Regente:		
1.6 Carga Horária Semestral: 60h	1.8 Caráter:	1.9 Currículo:
Teórica: 45h	( X ) Obrigatória	( X ) Semestral
Prática: 15h	( ) Optativa	( ) Anual
Exercícios:	( ) Outro (especificar):	
1.7 Créditos: 4		
1.10 Horário/Local: As terças-feiras das 18h e 50min. as 20h e 30min. (turma 1)		
1.11 Pré-Requisito(s): 10060131 - METODOLOGIA E PRÁTICA I: SER PROFESSOR.		

[Digite aqui]

2. Docência		
	2.1 Encargo Didático Semanal	Total
Professor(es)		60
2.2.Observações:		

3. Ementa
Promover a discussão crítica sobre as concepções que fundamentam a gestão escolar, administrativo-pedagógico e o currículo e demonstrar que a gestão escolar constitui-se de práticas espaciais localizadas e engendradas por agentes sociais concretos, sendo caracterizada por uma escala temporal limitada. Elucidar a importância da atuação democrática, participativa e o papel dos educadores e da comunidade escolar nas práticas espaciais de organização e gestão da escola.

4. Objetivos
<p>4.1. Gerais</p> <p>Viabilizar que os alunos compreendam a gestão escolar, o trabalho administrativo-pedagógico e o currículo como resultado de práticas espaciais em diferentes contextos e escalas de ação.</p>
<p>4.2. Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discutir com base em referenciais teóricos os conceitos de prática espaciais, currículo e gestão escolar.</li> <li>• Entender a importância da prática espacial como mecanismos de organização e gestão da escola.</li> <li>• Analisar de forma crítica e contextualizada diferentes realidades de gestão escolar.</li> <li>• Compreender a importância da atuação democrática e participativa, bem como o papel dos estudantes e da comunidade escolar como imprescindíveis para a prática docente.</li> </ul>

5. Metodologia de Ensino:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Aulas teóricas</u>: textos sobre as temáticas elencadas na disciplina.</li> <li>• <u>Estudos Dirigidos e Fichas de Leitura</u>: entrega e discussão de atividades propostas no decorrer das aulas.</li> <li>• <u>Rodas de Conversa</u>: investigação na escola.</li> </ul>

[Digite aqui]

## 6. Descrição do Conteúdo/Unidades (Programa)

### Teórica:

1. Prática espacial, escala geográfica: um olhar geográfico para a escola.

- Prática espacial.
- A escola como contexto.

2. Currículo, didática e políticas públicas.

- Docência, didática e política pública.

3. Gestão Escolar como prática espacial.

- A gestão escolar
- Princípios da educação e da gestão escolar.

### Prática:

A escola como espaço de práticas espaciais.

- A estrutura organizacional interna da escola: o papel do conselho escolar, equipe de direção, setor técnico administrativo, setor pedagógico, docentes, alunos, pais e comunidade e as implicações dessa estrutura nas relações entre os sujeitos que a compõem.
- Relações de poder no cotidiano da escola e suas implicações para o trabalho pedagógico.
- A lógica organizacional do tempo e dos espaços da educação na gestão das práticas pedagógicas.
- O tempo e o espaço dos sujeitos que compõem a comunidade escolar.
- Roda de conversa - Gestão escolar em diferentes contextos espaciais.

## 7. Cronograma de Execução

Semana	Dia	Tópico Abordado
1	16/03	APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA. (PROFESSORA E ESTAGIÁRIAS)
2	23/03	<b>TEXTO 1</b> - SOUZA, MARCELO LOPES. PRÁTICAS ESPACIAIS. IN:SOUZA, MARCELO LOPES. OS CONCEITOS FUNDAMENTAIS DA PESQUISA SÓCIO-ESPACIAL. 3º EDIÇÃO. RIO DE JANEIRO, 2016.  → <b>Atividade: Participação no fórum de discussão</b>
3	30/03	<b>TEXTO 2</b> - LIBÂNEO, JOSÉ CARLOS. AS RELAÇÕES 'DENTRO E FORA' NA ESCOLA OU AS INTERFACES ENTRE PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS E ENSINO. IN: LIBÂNEO, JOSÉ CARLOS; ALVES, NILDA (ORG.). TEMAS DE PEDAGOGIA: DIÁLOGOS ENTRE DIDÁTICA E CURRÍCULO. SÃO PAULO: CORTEZ, 2012.  → <b>Atividade: Participação no fórum de discussão</b>

[Digite aqui]

4	06/04	<p><b>TEXTO 3-</b> PINTO, UMBERTO DE ANDRADE. A DOCÊNCIA EM CONTEXTO E OS IMPACTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO NO CAMPO DA DIDÁTICA. IN: LIBÂNEO, JOSÉ CARLOS; ALVES, NILDA (ORG.). TEMAS DE PEDAGOGIA: DIÁLOGOS ENTRE DIDÁTICA E CURRÍCULO. SÃO PAULO: CORTEZ, 2012.</p> <p>→ <b>Atividade: Participação no fórum de discussão</b></p>
5	13/04	<p>TEXTO 4- PARO, VITOR HENRIQUE. GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA. EDITORA CORTEZ: SÃO PAULO, 2016.</p> <p>→ <b>Atividade: Participação no fórum de discussão</b></p>
6	20/04	<p>TEXTO 5- PEREIRA, C. M. R. B.; CARLOTO, D. R. REFLEXÕES SOBRE O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA. FLORIANÓPOLIS: PESQUISAR – REVISTA DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ENSINO DE GEOGRAFIA.(2016).</p> <p>→ <b>Atividade: Participação no fórum de discussão</b></p>
7	27/04	<p>ANÁLISE DE SITUAÇÕES PROBLEMA EM ESCOLAS E AS MUDANÇAS REALIZADAS PARA A MELHORIA DAS MESMAS.</p> <p>→ <b>Atividade: Elaboração de um roteiro de questionamentos para os convidados</b></p>
8	04/05	RODA DE CONVERSA.
9	11/05	RODA DE CONVERSA.
10	18/05	<p>ENCERRAMENTO DA DISCIPLINA</p> <p><b>ORIENTAÇÃO DA ATIVIDADE FINAL:</b> ANALISAR A SITUAÇÃO DE UMA ESCOLA COM PROBLEMAS DE GESTÃO, ESTRUTURA, CURRÍCULO. APÓS A ANÁLISE PROPOR, DENTRO DO QUE FOI ESTUDADO, UMA SUGESTÃO DE MELHORIA PARA O AMBIENTE ESCOLAR.</p>
11	25/05	AULA ASSÍNCRONA. ORGANIZAÇÃO DA ATIVIDADE.
12	01/06	AULA ASSÍNCRONA. ORGANIZAÇÃO DA ATIVIDADE.
13	08/06	ENTREGA DA ATIVIDADE.

### 8. Atividades Discentes

- Comprometimento e disposição com a realização de leituras e fundamentação teórica pertinentes;
- postura de investigação ao longo das atividades desenvolvidas;
- qualidade na produção escrita;
- criatividade e originalidade nos procedimentos didáticos;
- qualidade da apresentação dos materiais.

[Digite aqui]

### 9. Critérios de Avaliação

Serão considerados o empenho e a participação dos alunos nos trabalhos realizados em sala de aula.

Atividades:

1. Participação no fórum (5,0 pontos) + Elaboração e entrega do roteiro de questionamentos (5,0 pontos) = 10,0 pontos
2. Entrega do estudo de caso = 10,0 pontos

Média final =  $\frac{\text{Atividades}}{2}$

### 10. Bibliografia

1. Bibliografia indicada.

LIBÂNEO, José Carlos. As relações 'dentro e fora' na escola ou as interfaces entre práticas socioculturais e ensino. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (org.). Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, Eloisa. Dimensões da gestão escolar e suas competências. Editora Positivo: Curitiba, 2009.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática na escola pública. Editora Cortez: São Paulo, 2016.

PARO, Vitor Henrique. O caráter político e administrativo das práticas cotidianas na escola pública. In: PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática na escola pública. Editora Cortez: São Paulo, 2016.

PINTO, Umberto de Andrade. A docência em contexto e os impactos das políticas públicas em educação no campo da didática. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (org.). Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, Marcelo Lopes. Práticas Espaciais. In: SOUZA, Marcelo Lopes. Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial. 3ª Edição. Rio de Janeiro, 2016.

SOUZA, Marcelo Lopes. Escala geográfica, 'construção social da escala', e 'políticas escalares. In: SOUZA, Marcelo Lopes. Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial. 3ª Edição. Rio de Janeiro, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu. Teorias do currículo: o que é isso? In: SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu. Das teorias tradicionais às teorias críticas. In: SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu. As teorias pós-críticas. In: SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

[Digite aqui]

SILVA, Tomaz Tadeu. Depois das teorias críticas e pós-críticas. In: SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

## 10.2. Complementar

LOPES, Alice Casimiro. Currículo. In: Teorias de Currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜCK, Heloísa. Dimensões de gestão escolar e suas competências. Curitiba. Editora Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. Gestão escolar: uma questão paradigmática. 8ª. Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: Entre saberes e Práticas. Revista: Educação & Sociedade; volume 22, número 74, páginas 121-142. 2001.

VASCONCELLOS, C. S. Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995.

PEREIRA, C. M. R. B.; CARLOTO, D. R. Reflexões sobre o papel social da escola. PESQUISAR–Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia 3.4 (2016).

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível. Campinas: Papyrus Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. 1995.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

[Digite aqui]

## Anexo B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE



**PPGeo**  
Programa de Pós-Graduação em Geografia  
UFPEL

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Sou **Karen Duarte Ruzicki**, mestranda e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Espaços Sociais e Formação de Professores, orientanda da professora Dra. Lígia Cardoso Carlos, no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPEL. Estamos realizando a pesquisa intitulada **Memórias escolares e experiências docentes: contribuições para a formação inicial de professores de geografia**, com o objetivo de identificar e compreender a possível contribuição das memórias das experiências escolares e do diálogo com docentes da educação básica na formação inicial dos professores de Geografia. A participação na pesquisa assume a forma voluntária, solicitando dados através de participação em encontros de discussão em grupo.

A utilização dos dados será unicamente para fins do estudo. A identidade dos participantes será preservada e não serão divulgados nomes ou informações que possam identificar os participantes da pesquisa. Assumimos a responsabilidade ética no trato das informações.

A sua recusa em participar do estudo será respeitada a qualquer momento, bem como você poderá requisitar informações esclarecedoras sobre o estudo pelo email xxxxxxxxxxxxxxxx.

Eu, \_\_\_\_\_ declaro ter sido informado/a e concordo em participar do projeto de pesquisa acima referido.

Data: maio de 2022

Assinatura do participante:

Assinatura do pesquisador

[Digite aqui]

### ANEXO C - Estudo Errado (Gabriel, o pensador; 1995)

- Atenção pra chamada! Aderbal?
- Presente!
- Aninha?
- Eu!
- Breno?
- Aqui!
- Carol?
- Presente!
- Douglas?
- Alô!
- Fernandinha?
- Tô aqui
- Geraldo?
- Eu!
- Itamarzinho?
- Faltou
- Juquinha?

Eu tô aqui pra quê?

Será que é pra aprender?

Ou será que é pra sentar, me acomodar e obedecer?

Tô tentando passar de ano pro meu pai não me bater

Sem recreio de saco cheio porque eu não fiz o dever

A professora já tá de marcação porque sempre me pega

Disfarçando, espiando, colando toda prova dos colegas

E ela esfrega na minha cara um zero bem redondo

E quando chega o boletim lá em casa eu me escondo

Eu quero jogar botão, vídeo-game, bola de gude

Mas meus pais só querem que eu vá pra aula! E estude!

Então dessa vez eu vou estudar até decorar cumpádi

Pra me dar bem e minha mãe deixar ficar acordado até mais tarde

Ou quem sabe aumentar minha mesada

Pra eu comprar mais revistinha (do Cascão?)

Não. De mulher pelada

A diversão é limitada e o meu pai não tem tempo pra nada

E a entrada no cinema é censurada (vai pra casa pirralhada!)

A rua é perigosa então eu vejo televisão

(Tá lá mais um corpo estendido no chão)

[Digite aqui]

Na hora do jornal eu desligo porque eu nem sei nem o que é inflação

- Ué não te ensinaram?

- Não. A maioria das matérias que eles dão eu acho inútil

Em vão, pouco interessantes, eu fico pu

Tô cansado de estudar, de madrugar, que sacrilégio

(Vai pro colégio!)

Então eu fui relendo tudo até a prova começar

Voltei louco pra contar

Manhê! Tirei um dez na prova

Me dei bem, tirei um cem e eu quero ver quem me reprova

Decorei toda lição

Não erreí nenhuma questão

Não aprendi nada de bom

Mas tirei dez (boa filhão!)

Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci

Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi

Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci

Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi

Decoreba: Esse é o método de ensino

Eles me tratam como ameoba e assim eu não raciocino

Não aprendo as causas e consequências só decoro os fatos

Desse jeito até história fica chato

Mas os velhos me disseram que o porquê é o segredo

Então quando eu num entendo nada, eu levanto o dedo

Porque eu quero usar a mente pra ficar inteligente

Eu sei que ainda não sou gente grande, mas eu já sou gente

E sei que o estudo é uma coisa boa

O problema é que sem motivação a gente enjoa

O sistema bota um monte de abobrinha no programa

Mas pra aprender a ser um ingonorante

Ah, um ignorante, por mim eu nem saía da minha cama (ah, deixa eu dormir)

Eu gosto dos professores e eu preciso de um mestre

Mas eu prefiro que eles me ensinem alguma coisa que preste

- O que é corrupção? Pra que serve um deputado?

Não me diga que o Brasil foi descoberto por acaso!

Ou que a minhoca é hermafrodita

Ou sobre a tênia solitária

[Digite aqui]

Não me faça decorar as capitâneas hereditárias!  
Vamos fugir dessa jaula!  
Hoje eu tô feliz (matou o presidente?)  
Não. A aula

Matei a aula porque num dava  
Eu não aguentava mais  
E fui escutar o Pensador escondido dos meus pais  
Mas se eles fossem da minha idade eles entenderiam  
(Esse num é o valor que um aluno merecia!)  
Ih, sujô (hein?)  
O inspetor!

(Acabou a farra, já pra sala do coordenador!)  
Achei que ia ser suspenso mas era só pra conversar  
E me disseram que a escola era meu segundo lar  
E é verdade, eu aprendo muita coisa realmente  
Faço amigos, conheço gente, mas não quero estudar pra sempre!  
Então eu vou passar de ano

Não tenho outra saída  
Mas o ideal é que a escola me prepare pra vida  
Discutindo e ensinando os problemas atuais  
E não me dando as mesmas aulas que eles deram pros meus pais  
Com matérias das quais eles não lembram mais nada  
E quando eu tiro dez é sempre a mesma palhaçada

Manhê! Tirei um dez na prova  
Me dei bem, tirei um cem e eu quero ver quem me reprova  
Decorei toda lição  
Não errei nenhuma questão  
Não aprendi nada de bom  
Mas tirei dez (boa filhão!)

Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci  
Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi  
Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci  
Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi

Encarem as crianças com mais seriedade  
Pois na escola é onde formamos nossa personalidade  
Vocês tratam a educação como um negócio onde a ganância, a exploração, e a  
indiferença são sócios  
Quem devia lucrar só é prejudicado

[Digite aqui]

Assim vocês vão criar uma geração de revoltados  
Tá tudo errado e eu já tô de saco cheio  
Agora me dá minha bola e deixa eu ir embora pro recreio

Juquinha você tá falando demais assim eu vou ter que lhe deixar sem recreio!  
Mas é só a verdade professora!  
Eu sei, mas colabora senão eu perco o meu emprego!

Fonte: <https://www.letras.mus.br/gabriel-pensador/66375/>

[Digite aqui]

**ANEXO D - A Força do Professor (Braulio Bessa, 2018)**

A Força do Professor  
Um guerreiro sem espada  
sem faca, foice ou facão  
armado só de amor  
segurando um giz na mão  
o livro é seu escudo  
que lhe protege de tudo  
que possa lhe causar dor  
por isso eu tenho dito  
Tenho fé e acredito  
na força do professor.

Ah... se um dia governantes  
prestassem mais atenção  
nos verdadeiros heróis  
que constroem a nação  
ah... se fizessem justiça  
sem corpo mole ou preguiça  
lhe dando o real valor  
eu daria um grande grito  
Tenho fé e acredito  
na força do professor.

Porém não sinta vergonha  
não se sinta derrotado  
se o nosso país vai mal  
você não é o culpado  
Nas potências mundiais  
são sempre heróis nacionais  
e por aqui sem valor  
mesmo triste e muito aflito  
Tenho fé e acredito  
na força do professor.

Um arquiteto de sonhos  
Engenheiro do futuro  
Um motorista da vida  
dirigindo no escuro  
Um plantador de esperança  
plantando em cada criança  
um adulto sonhador  
e esse cordel foi escrito  
por que ainda acredito  
na força do professor.

Fonte: <https://cafecompoemas.com/a-forca-do-professor-braulio-bessa>

[Digite aqui]

## ANEXO E – Terceiro Encontro

## TERCEIRO ENCONTRO



[Digite aqui]