



FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: UMA REFLEXÃO JUNTO A DOCENTES DA REDE PÚBLICA DO GAMA-DF

Daniel Rodrigues Silva Luz Neto¹

Introdução

A contemporaneidade é marcada por diversas características, sendo a complexidade e a expansão da globalização algumas dessas configurações. Nesse contexto, está inserida a formação de professores de Geografia no Brasil para atuar na educação básica, seja a inicial ou a continuada. Assim, a formação continuada de professores de Geografia no Brasil perpassa por desafios e possibilidades.

Os desafios e possibilidades se apresentam em decorrência dos diversos aspectos importantes nesse quesito, como questões econômicas, políticas, culturais; dimensões endógenas das próprias estruturas das secretarias (estaduais, municipais); as condições materiais (estruturas físicas, materiais pedagógicos e de carreira docente, baixos salários, excesso de carga horária) e de perspectivas de crescimento profissional.

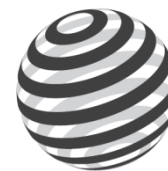
Além disso, a formação do professor demora para ser concretizada, embora haja uma aceleração desse trabalho. Mesmo assim, existem ainda falhas no sistema educacional no Brasil, como na formação inicial com pouco acompanhamento dos estágios supervisionados, a falta de recursos materiais e os problemas na carreira.

O que agrava também a questão formativa dos professores de Geografia diz respeito às políticas de cunho neoliberais, pautadas na formação focada para o mercado de trabalho em detrimento da formação integrada dos sujeitos. Dessa forma, a quantidade de pessoas formadas é incentivada para atender a demandas produtivas, que aceleram processos de desenvolvimento dos futuros profissionais, como é o caso também dos professores de Geografia.

As possibilidades de construção de uma formação sólida devem começar na base, no intuito de contribuir para a resolução das situações-problema na atuação docente. Alguns princípios são fundamentais para tal realização, como: saber Geografia, saber pedagógico, saber didático e saber do cotidiano.

A atuação dos professores de Geografia na rede pública de ensino no Gama, Distrito Federal, não é diferente desse contexto, pois eles também passam por desafios e possibilidades, tanto na formação como na atuação em sala de aula. Diante disso, surgiu a seguinte problemática: quais motivos têm estimulado professores de Geografia da rede pública de ensino do Gama a procurar por formação continuada?

¹ Doutorando e mestre em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB). Professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal e tutor no curso de Geografia da Universidade Aberta do Brasil (UaB/UnB). danieltableiro1@gmail.com



Dada a problemática, o objetivo do trabalho é investigar os motivos da busca pela formação continuada de quatro professores de Geografia da rede pública de ensino do Gama, no Distrito Federal, que participaram de uma disciplina sobre Educação Geográfica no curso de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Brasília em 2017. A produção e análise foram tratadas por meio da abordagem qualitativa nos dois procedimentos realizados, bibliográfico e de campo. Além da pesquisa bibliográfica, realizaram-se observações das participações de professores de Geografia em uma disciplina na Pós-graduação em Geografia da Universidade de Brasília e entrevistas semiestruturadas. Os dados foram produzidos, tabulados e analisados pela técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011), uma vez que foi feita leitura flutuante dos materiais coletados em busca de se identificar códigos nas frases e palavras nos argumentos dos professores entrevistados. Posteriormente, discutiu-se os dados em concordância com os fundamentos teóricos realizados na primeira seção.

Em termos estruturais, o trabalho encontra-se organizado da seguinte maneira: em primeiro lugar, discutem-se os fundamentos teóricos sobre a formação inicial e continuada; em segundo lugar, realizou-se a discussão dos resultados; em terceiro lugar, apresentam-se as considerações finais; por fim, listam-se as referências bibliográficas.

Fundamentos Teóricos: Formação Inicial e Continuada de Professores

Para uma boa prática pedagógica é fundamental a sua junção com a teoria. Nesse sentido, na formação inicial e continuada dos educadores não deve existir hierarquização entre a teoria e a prática. Porém, em muitos casos essa fragmentação tem ocorrido em virtude dos próprios processos históricos de divisão social do trabalho, ou seja, cada objetivo ocupa uma parte fragmentada no geral para atender a demandas do/no mercado de trabalho em detrimento dos processos educacionais (CAVALCANTI, 2012).

A formação docente se dá durante toda a vida, mas nas instituições de ensino superior ela deve ser estimulada desde o ingresso do estudante em algum curso. Sendo assim, o estágio supervisionado é um momento importante para a escola, estagiário e professor regente das turmas como intercâmbio histórico-cultural entre os conhecimentos teóricos da universidade e a prática cotidiana em sala de aula.

Por outro lado, segundo Cavalcanti (2012), as instituições educacionais têm recebido esses estudantes de forma passiva sem dar relevância a esse momento de troca de saberes extremamente significativo para a ressignificação da práxis escolar. Na perspectiva de Khaoule (2012), uma prática recorrente no estágio é enviar o aluno estagiário para realizar uma prática modelar, isto é, ele deve observar o professor na escola designada, observando-se suas metodologias de ensino. A partir dessas observações, ele vai modelar o aluno para copiar estratégias do professor observado, para que possa modificá-las quando for realizar sua regência.

Essa forma modelar, por sua vez, limita a formação do licenciado, pois desconsidera as reflexões teóricas que prezam pela construção de conceitos e desenvolvimento do sujeito autônomo. Além disso, deixa de especificar as particularidades locais, mudanças de concepções teórico-metodológicas que ocorrem no decorrer do tempo nas práticas educativas de professores. Também provoca muitos danos ao processo de formação inicial dos futuros docentes, tendo em vista as constantes mudanças vivenciadas na educação mundial e brasileira nos últimos anos.

Outro modelo também bastante usado é o da racionalidade técnica, que seria um conjunto de metodologias e de estratégias de ensino que resolveria os problemas de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, basta ter o domínio de técnicas científicas e aplicá-las em sala de aula que os resultados ocorrem e o sucesso escolar é garantido, seguindo os demais ramos



da sociedade, como, por exemplo, apertar um botão vermelho para desligar equipamento e verde para ligar.

A racionalidade técnica se baseia em concepções que deixam de lado as teorias que embasam os processos educativos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, seria uma prática baseada na realidade, mas que não leva em consideração os paradigmas teóricos que fundamentam a práxis educativa.

Esses modelos da racionalidade técnica causam danos aos processos educativos, tendo em vista sua complexidade, isto é, além da incorporação de princípios técnicos de aplicabilidade dos procedimentos metodológicos, também se requer uma aliança com as concepções teóricas que subsidiam a práxis pedagógica (KHAOULE, 2012).

Para a autora, os estágios devem-se se pautar na concepção de professor reflexivo:

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não mero reproduzidor de ideias e práticas. A capacidade reflexiva é inata ao ser humano, no entanto, ela necessita de contextos que possibilitem o seu desenvolvimento. Nos contextos formativos a metodologia e o diálogo assumem um papel de grande relevância (KHAOULE, 2012, p. 63).

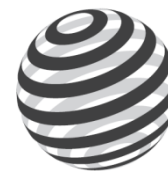
De acordo com a autora supracitada, para que o estágio seja realmente formativo para o aluno estagiário, a ideia deve ser incorporada na visão de professor reflexivo, isto é, partir da concepção de que a capacidade reflexiva e criativa é inata ao próprio ser humano. Dessa forma, busca-se incorporar processos formativos na perspectiva de que ser professor não é meramente reproduzir o currículo e compreender o aluno na perspectiva criativa e ativa.

A formação também deve buscar estimular reflexões teóricas das estratégias de ensino e do ambiente escolar, podendo contribuir para a sua autonomia docente. Isso significa que a partir dessa ideia, pode-se ter um estágio realmente produtivo, no qual se considere a indissociabilidade entre teoria-prática e a capacidade criativa do ser humano.

Para Oliveira (2012), no que discorre sobre as possíveis causas da baixa qualidade no desempenho da educação no Brasil, existem diversos fatores apontados nos debates acadêmicos, dentre eles: pouca permanência do educando na escola; elevadas taxas de evasão e reprovação; falta de condições de trabalho nas unidades de ensino e lacunas na formação iniciada e continuada dos professores brasileiros. Desse modo, o desempenho escolar é fruto de um conjunto de fatores que interfere direta e indiretamente na educação dos jovens da educação básica brasileira.

De acordo com Oliveira (2012), além de problemas como a indisciplina escolar, os baixos salários e os projetos de cargos e carreiras desestimulam o investimento na profissão docente. Para Katuta (2019), as políticas públicas têm focado em mudanças de currículos em detrimento das reais necessidades da escola, alunos e professores. Dito isso, as mudanças de currículo são as mesmas, trazem um caráter inovador, mas na prática pouco muda, ou seja, continua o mais do mesmo.

Hoje, no Brasil, existem muitas possibilidades, mas também, desafios. Para explicitar essa situação, Oliveira (2012) cita os dados e as análises feitas no Estado de Goiás ao trazer uma discussão sobre as seleções para professores de Geografia. O autor constatou a ocorrência de um baixo número de aprovados para os cargos de professor de Geografia, principalmente porque



os concorrentes têm tido dificuldade de responder até mesmo a questões relacionadas aos conhecimentos geográficos.

Para o autor, a constatação do baixo número de aprovados nos últimos concursos do Estado de Goiás é uma situação preocupante porque remete, entre outras coisas, a lacunas na formação inicial dos professores, pois como pretendem seguir a carreira docente, o mínimo que se exige é que eles saibam também sobre os conhecimentos geográficos.

Outro aspecto constatado é que, depois de assumir uma vaga na docência, o profissional terá mais desafios para poder exercer a profissão docente nas redes públicas de ensino, que não se restringe somente ao domínio de conteúdo geográfico. Antes de mais nada, para ser professor de Geografia, é necessário ter um base de conhecimento dessa ciência.

Conforme Cavalcanti (2013, p.11), “embora haja um significativo desenvolvimento da pesquisa e da produção científica sobre a prática de ensino e no âmbito específico do ensino de Geografia, é sabido que os avanços teóricos obtidos têm chegado muito lentamente à prática escolar”. Assim, para a autora, preponderam procedimentos teórico-metodológicos tradicionais, mas os professores têm insistido na procura de respostas sobre os processos de ensino e aprendizagem.

Não se pode culpá-los por isso. É importante traçar projetos alternativos que contemplem uma formação crítico-reflexiva e deem possibilidades ao docente de identificar, analisar, interpretar e projetar ações para o desenvolvimento do pensamento geográfico junto aos escolares. Isto é, faz-se necessário que o docente invista na sua intelectualidade e possa desenvolver processos metacognitivos

Para Askill-Williams e Lawson (2012), às estratégias cognitivas envolvem uma base de conhecimentos sobre aspectos disciplinares, pedagógicos, bem como sobre aprendizagem. Já as estratégias metacognitivas envolvem a habilidade de pensar sobre o próprio processo que está ocorrendo no momento da realização das atividades cognitivas. As estratégias metacognitivas são planejamentos individuais de pensamento, monitoramento e autorregulação

Para Maraglia (2018), estratégias de aprendizagem como as cognitivas são constituídas por comportamentos, bem como pelos pensamentos que irão influenciar as ações no processo de ensino e aprendizagem. Tudo isso contribui para que haja uma ampliação na aquisição das informações e, conseqüentemente, se promova a aprendizagem.

De acordo com Trías e Huertas (2020 p. 26): “La autorregulación del aprendizaje es un conjunto sistémico de procesos para que los estudiantes manejen sus pensamientos, motivaciones, emociones y comportamientos, con el fin de lograr sus metas académicas”. Isto é, é a capacidade do aluno de controlar seus pensamentos, suas ações, motivações, emoções, entre outros, para atingir seus objetivos escolares.

Motivos da Busca Por Formação Continuada de Professores de Geografia: Uma Discussão Junto a Docentes da Rede Pública no Gama-DF

A produção das informações empíricas foi feita em uma disciplina sobre Educação Geográfica² na Universidade de Brasília, por meio de observações e de entrevistas com quatro professores de Geografia da rede pública de ensino do Gama, Distrito Federal, no ano de 2017.

² O nome da disciplina não foi divulgado para preservar o sigilo dos sujeitos da pesquisa e do professor (a) responsável pela disciplina.



Os discentes escolhidos para participarem da pesquisa foram quatro professores dos quinze participantes de uma disciplina de pós-graduação no departamento de Geografia da Universidade de Brasília.

Já a escolha da disciplina se deu porque esta tinha o propósito de discutir as observações de sete aulas, foram feitos registros em caderno de campo (registros da participação oral nas aulas) e entrevistas com os discentes da disciplina. Dessa forma, os resultados estão organizados em dois eixos: o primeiro sobre as observações das aulas; e o segundo, relacionado às entrevistas.

Na última etapa da pesquisa, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, baseando-se em Bardin (2011) com a finalidade de identificar códigos indicadores nos argumentos dos sujeitos. Posteriormente, analisou-se e discutiu-se os resultados conforme as categorias norteadoras da pesquisa sobre formação docente; desafios e possibilidades na prática educativa e motivos pela busca da formação continuada.

As Observações das Aulas: Reflexões Teóricas e Interações dos Docentes nas Discussões

A metodologia adotada pelo professor (a) regente constituiu-se de fichamentos dos textos, elaboração de resumos e apresentações de trabalhos em forma de seminários. A turma foi composta por 20 alunos, com predominância de bacharéis e graduados em Geografia, apesar de ter a participação de outras áreas. As discussões se deram entre agosto e dezembro de 2017, nas quais foi possível observar sete encontros em virtude de questões relacionadas à disciplina, eventos, entre outros.

No primeiro encontro, foram discutidos os textos de André (1999) e Cunha (2010), sobre a formação de professores no Brasil. De acordo com os autores, o mundo está passando por constantes mudanças que implicam em mutações também nos ambientes educacionais. Assim, há uma grande exigência para a atuação dos professores nas escolas no Brasil e no mundo.

As exigências na atuação dos docentes no Brasil são marcantes a partir das reflexões mais contundentes desde meados de 1980, consolidando-se em 1990, o que tem requerido uma maior busca pela formação do professor.

A formação do professor no Brasil, assim como discutiram André (1999) e Cunha (2010), é complexa. Isso se deve às questões que abarcam além do chão da escola, sobretudo, questões econômicas, políticas e sociais.

Nesse sentido, a formação de professor no Brasil, tanto para André (1999) quanto para Cunha (2010), é extremamente importante para a atuação do professor em sala de aula, mas ela é complexa e envolve um conjunto de fatores, tanto de ordem interna quanto de fatores que extrapolam as condições intraescolares. Diante dessa discussão, os docentes relataram sobre o trabalho pedagógico e reconheceram essas forças que chegam à escola como imposição de algumas diretrizes de forma verticalizada sem diálogo com a comunidade escolar.

No segundo encontro, discutiram-se as práticas pedagógicas, as formações de professores e as políticas públicas para a educação no Brasil, baseando-se nas obras de Pontuschka (2013) e de Pires (2012). Na obra de Pires (2012) foram debatidas, principalmente, as práticas pedagógicas dos professores em sala de aula. A autora traz a discussão dos desafios e das possibilidades dos professores no seu cotidiano do saber-fazer docente em sala de aula.



Nessa discussão, os docentes presentes viram também, a partir dos elementos apontados no texto, um retrato do seu cotidiano em sala de aula. Assim, diversas questões afloraram sobre o saber docente como: a formação do professor, a escolha da profissão, práticas tradicionais/inovadoras e indisciplina escolar.

No texto da Pontuschka (2013), o tema principal foi as políticas públicas de cunho neoliberal. Essas políticas nos debates se direcionaram para os impactos gerados pelo financiamento do Banco Mundial a partir de meados de 1990, acordados nos encontros de Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia.

Os direcionamentos do debate dessas políticas citadas foram no sentido de que, com o financiamento, veio o pacote de medidas a serem adotadas pela educação escolar no Brasil, como: universalização do ensino, educação a distância, a inclusão, dentre outros. Porém, essas medidas que, *a priori*, pareciam boas, algumas dessas orientações prejudicam o ensino de qualidade para todos, uma vez que direcionam a educação escolar para uma espécie de acolhimento social dos educandos em detrimento do conhecimento científico que empodera os estudantes.

Nesse contexto, a escola pública brasileira começou a passar por uma contradição, ou seja, a escola do acolhimento para os pobres e a do conhecimento para os ricos. Com isso, a escola pública passou a acolher os educandos; por outro lado, as escolas particulares continuaram nos moldes do ensino dos conhecimentos escolares, gerando, assim, um *apartheid* que dificulta o acesso dos estudantes às universidades públicas, aos concursos e deixando-os com lacunas na formação dos saberes escolares.

Os professores pesquisados participaram dessa discussão relacionada a essa tendência de privatização da educação e de modelos que querem direcionar a determinadas finalidades educativas. Eles citam a implementação da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017), de cujo resultado ninguém sabia qual seria. A discussão trouxe à tona a supressão dos conhecimentos geográficos, pois a supracitada lei traz como disciplinas obrigatórias Português e Matemática, enquanto as outras, no caso, a Geografia, se torna disciplina optativa.

No ano de 2022, cinco anos depois, é possível confirmar que a reforma é um projeto que visa à formação de pessoas para atender a dinâmicas mercadológicas em detrimento da formação integral dos sujeitos. Assim como afirma Luz Neto (2021), a Reforma do ensino Médio é um direcionamento para formação do mercado capitalista neoliberal em detrimento da formação integral dos estudantes. Nesse contexto, a Geografia perde espaço e prejudica o desenvolvimento do pensamento geográfico dos estudantes.

No terceiro encontro, discutiram-se fundamentos de Pimenta (1999) e de Shulman (2015). O primeiro, pauta a discussão sobre a formação dos professores e a identidade do professor. A autora destaca saberes básicos que o professor tem de angariar e articular na sua carreira docente, como: saberes da experiência; saberes dos conhecimentos específicos disciplinares; saberes pedagógicos; saberes didáticos e, por fim, saberes do contexto dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem.

Já o segundo o autor, Shulman (2015), direciona o debate para a necessidade de uma base de conhecimento a ser mobilizada por docentes como princípios fundamentais para a carreira docente. A turma interagiu na discussão, pontuando que não existe fórmula mágica para ser docente. Por outro lado, houve um certo consenso em diálogo com o autor de que o professor precisa se apropriar de alguns elementos para se instrumentalizar intelectual na práxis docente. No caso do ensino de Geografia, os docentes podem mobilizar os elementos do pensamento



geográfico (conceitos e princípios) para promover a aprendizagem geográfica - o desenvolvimento do pensamento geográfico de seus alunos.

Shulman (2015) diz que o professor tem que ter uma base para a construção dos conhecimentos. Por exemplo, o professor de Geografia tem que saber Geografia para poder ensiná-la. Nessa perspectiva, caso o profissional da educação não tenha essa profundidade, há um prejuízo para os sujeitos nos processos de ensino e aprendizagem. Tardif (2012) e Cavalcanti (2012) também valorizam as experiências do cotidiano como instrumentos para a construção de conceitos.

Na concepção de Tardif (2012), a formação docente ocorre durante toda a vida. Assim, existem vários processos e influências que dão sustentação à construção da profissionalidade docente. Nesse sentido, existem processos sociais, como momentos históricos; influências de outros sujeitos, como os grupos de igrejas, de esportes, de amigos, de familiares e de outros professores. Diante disso, o ser docente é uma junção de várias dimensões que se modifica com a prática e com as condições interna e externa à escola.

O quarto encontro foi para debater as ideias do Plano Nacional de Educação do Brasil. A primeira concepção desse plano emerge ainda no período do Estado Novo de Getúlio Vargas, no movimento conhecido como "o Manifesto dos Pioneiros da Educação", em 1932, representados pela liderança de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo.

As discussões sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) levaram a turma a levantar questionamentos, pois para os pesquisados, existem questões políticas que estão por trás desses documentos, como os financiamentos dos credores internacionais como o Libâneo (2012). Diante disso, de acordo com o autor supracitado, que estudou os impactos gerados pela adesão do Brasil ao Movimento Educação Para Todos, realizado em Jomtien, na Tailândia, em 1990, esse modelo contribui para a manutenção da desigualdade por meio da educação, pois garante os conhecimentos mínimos para os pobres e a totalidade desses garantidos nas classes sociais mais abastadas financeiramente.

Cabe-se, pois, considerar que o PNE tem sido utilizado para a racionalidade política econômica, principalmente após o golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016, que ataca direitos conquistados democraticamente em prol da construção de um ideário de sociedade justa e igualitária. Saviani (2018) concorda com essa assertiva, pois diz que, no fim de 2014, quando foi aprovado o novo plano, este colocava a necessidade da implantação de 10% do PIB para a educação, representando um avanço fruto de décadas de lutas. Porém, justamente quando veio essa esperança, houve a ruptura por meio do golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016, o qual destituiu todos esses direcionamentos em prol de interesses exógenos e do mercado capitalista, por meio da PEC do congelamento dos gastos públicos por 20 anos.

No quinto encontro, retomou-se a discussão sobre os conhecimentos necessários para a docência, tendo como base os princípios propostos por Shulman (2015). Isso tudo foi remetido na fala dos discentes, as quais afirmam que há uma necessidade de se ter uma base para ser professor, ou seja, é necessário para isso: conhecimentos da disciplina; conhecimento didático; conhecimento do currículo; conhecimento do aluno e do contexto no qual a escola está inserida para desenvolver o pensamento geográfico junto aos alunos.

No sexto encontro, foi discutido o artigo sobre a relação do verbal com o visual, tendo como referência Novaes (2017). Para o autor, os seres humanos são visuais. Assim, o uso de imagens na educação pode ser uma ferramenta potencializadora na educação. No ensino de Geografia, elas são utilizadas desde a sua implementação como disciplina escolar no fim do século XIX até nossas práticas atuais.

Entretanto, Novaes (2017) ressalta que essa utilização deve ser ressignificada, pois essa utilização tem sido apressada e não se dá espaço para o sujeito/aluno analisar, interpretar e expor suas construções mentais das imagens. Isso porque, segundo o autor, em geral, as imagens postadas em slides são apresentadas e pouco discutidas, havendo a necessidade de melhor explorá-las.

Assim, o uso do visual nas práticas dos discentes da disciplina observada, professores da educação básica, é considerado relevante para a mediação didático-pedagógica por entendê-lo como instrumento imagético que possibilita a aprendizagem.

Por outro lado, os professores participantes da pesquisa ponderam que muitas vezes fizeram o uso de forma aligeirada, por exemplo, quando passam uma imagem, logo partem para um próximo item sem explorar muito o recurso, confirmando o que ressaltou Novaes (2017). Contudo, eles se prontificaram a partir dessas reflexões a ressignificar o fazer pedagógico por meio dessa estratégia de ensino.

No sétimo encontro, debateu-se sobre a teoria histórico-cultural e do socioconstrutivismo. A discussão ocorreu na perspectiva da psicologia histórico-cultural de Vygotsky (2009), tendo como base a obra *A construção do pensamento e da linguagem*, que traz a concepção de aprendizagem por meio do intercâmbio cultural entre os processos psicológicos internos, genéticos e os processos culturais.

A perspectiva histórico-cultural considera a relação dialética entre os estágios do desenvolvimento humano biológico com a interação cultural. Assim, a aprendizagem se dá por meio de influências sociais exercidas no sujeito, que transforma o interior do indivíduo. E essa, por sua vez, modifica o desenvolvimento do sujeito, que passa a exercer uma nova atuação na sociedade.

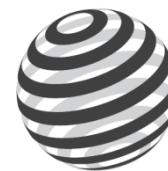
Dos sujeitos que participaram dessa aula, alguns tiveram dúvida de como realmente ocorre a construção dos conhecimentos científicos. O docente mediador da disciplina explicou que a indicação é que se parta dos conhecimentos prévios dos alunos para que eles possam construir novos conceitos mais elaborados.

Em suma, durante os sete encontros, houve uma participação ativa dos envolvidos, já que as discussões envolviam questões relacionadas à práxis. Diante disso, as reflexões teóricas foram ao encontro da realidade escolar, de acordo com os discentes, pois eles se viram também nas reflexões teórico-metodológicas.

Entrevistas Com os Sujeitos Envolvidos na Atuação Docente: A Voz do Professor

Como metodologia, foi utilizada a entrevista semiestruturada com os sujeitos envolvidos na disciplina na qual se realizou a pesquisa. Assim, foram entrevistados quatro professores que atuam em sala de aula em instituições públicas do Gama, Distrito Federal.

Nessa segunda fase da pesquisa, utilizou-se o aplicativo de *WhatsApp* na coleta de informações por entrevistas, as quais se estruturaram em cinco perguntas abertas sobre: a formação; período de formação; tempo de atuação docente; motivos que levaram a fazer a disciplina sobre formação de professores de Geografia; percepções e aprendizagens na disciplina e quais foram as contribuições para a formação e atuação docente. Para garantir o anonimato, eles foram denominados pela letra P, por exemplo, P1, P2, P3 e P4.



Assim, obtiveram-se os seguintes resultados: três são formados em Geografia e um em Pedagogia e complementação pedagógica em Geografia. Quanto ao tempo de exercício docente, em média, treze anos.

Com relação aos motivos que os levaram a cursar a disciplina, foram: apropriação de novas estratégias didático-pedagógicas; ressignificação de suas práticas pedagógicas e o crescimento na carreira docente.

Na última pergunta sobre as contribuições da disciplina cursada para a formação de professores de Geografia, os sujeitos da pesquisa responderam: P1 disse: “sim, me ajudou a refletir sobre as práticas em sala de aula e aumentou o embasamento teórico relacionado à Geografia escolar”; P2 falou: “com certeza. Me mostrou que há outras docências sendo feitas com qualidade no Brasil afora e que as dificuldades que os professores enfrentam em sala de aula são só a ponta do *iceberg* na Geografia escolar”. P3 relatou: “ajudou para a formação de alunos críticos”; P4 disse: “essas disciplinas sempre vão contribuir porque elas ajudam a pensar a prática em sala de aula. E também a importância da produção de trabalhos acadêmicos sobre o cotidiano da sala de aula, eu estou pensando em fazer isso daqui pra frente”.

Constatou-se, com isso, que a disciplina sobre a formação de professores em Geografia contribui significativamente para os participantes na formação continuada. Percebeu-se o aumento na procura por essas disciplinas que envolvem o campo de conhecimento também da educação, sendo as motivações mais diversas.

Portanto, em diálogo com as referências discutidas na disciplina, o contexto de mundo e das mudanças ocorridas nas últimas décadas e a pesquisa de campo, verificou-se que tudo isso tem elevado a procura por conhecimentos didático-pedagógicos em cursos de formação continuada do Gama, no Distrito Federal.

Considerações Finais

De acordo com as referências discutidas em sala de aula, o contexto de mundo contemporâneo e suas implicações políticas, econômicas e culturais intervêm nos projetos educacionais. Nesse sentido, criam-se desafios e possibilidades para a mediação pedagógica dos profissionais da educação, entre eles, o professor de Geografia.

Os desafios são decorrentes de precárias condições de infraestrutura; lacunas de formação de professores e desvalorização da carreira docente. Contudo, não se quer homogeneizar tais condições, pois existem particularidades e muitas situações exitosas.

É notável que uma parte significativa das escolas públicas no Brasil está sob tais condições e que a resistência por melhoria deve ser uma pauta de toda a sociedade, haja vista que a escola pública é uma das alternativas para muitos com relação ao acesso aos conhecimentos científicos produzidos e sistematizados historicamente.

A reflexão sobre essas condições não deve ser no intuito de desclassificar a escola pública, mas de lutar por melhorias. Isso porque, mesmo diante dessas condições, elas contribuem de alguma forma na formação dos sujeitos para atuar em sociedade.

Em relação aos sujeitos que participaram da disciplina, eles têm trajetórias diferentes e objetivos comuns, como: apropriação de novas estratégias didático-pedagógicas; ressignificação de suas práticas pedagógicas e crescimento na carreira docente.

A Geografia escolar é um campo do conhecimento construído pelo professor de Geografia nas instituições escolares. Para isso, o professor se apropria dos conhecimentos acadêmicos da



ciência geográfica, seleciona conteúdos curriculares e usa de procedimentos metodológicos didático-pedagógicos para atuar em sala de aula.

Portanto, a pesquisa evidenciou que a busca pela formação continuada de professores de Geografia da rede pública do Gama-DF se deve a diversos fatores, a saber: as mudanças decorridas do mundo contemporâneo; as políticas públicas para a educação; novas demandas da juventude estudantil e crescimento profissional.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, Marli *et al.* Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 301-309, 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000300015&script=sci_arttext&lng=pt. Acesso em: 20 jan. 2020.

ASKELL, Williams; H., Lawson, M. J.; SKRZYPIEC, G. Scaffolding cognitive and metacognitive strategy instruction in regular class lessons. **InstrSci**. 40, 413–443. 2012. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11251-011-9182-5>. Acesso em: 10 ago.2020.

BARDIN, Laurence. **A análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Neto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

CUNHA, Maria Isabel da. **Lugares de Formação: tensões entre a academia e o trabalho docente**. Coleção didática, Porto Alegre, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção dos conhecimentos**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

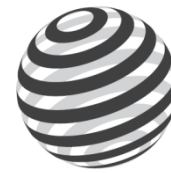
KATUTA, Ângela Massumi. Mercantilização e financeirização da educação brasileira: a proposta neoliberal, o apagão pedagógico global (APG) e as r-resistências. **Geografia**, Rio Claro -SP, v. 44, n. 1, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/ageteo/article/view/14960>. Acesso em: 4 mar. 2021.

KHAOULE, Anna Maria Kovacs. Estágio supervisionado e suas contribuições do professor de geografia. *In*: BENTO, Izabella Peracini; OLIVEIRA, Karla Annyelly Teixeira de. **Formação de professores**. Goiânia: Ed. Puc goiás, 2012.

LUZ NETO, D. R. S. Afinal, para onde caminha o Ensino de Geografia no contexto de reforma do Ensino Médio e implantação da BNCC?. **Terra Livre**, [S. l.], v. 1, n. 56, p. 370–397, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/2205>. Acesso em: 11 maio. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 set. 2021.

NOVAES, André Reys. O verbal, o visual e a Geografia. **Formação de professores de geografia no Estado de Goiás: uma análise dos dados oficiais**. Goiânia: Ed. Puc Goiás, 2012. p. 144-164.



OLIVEIRA, Formação de professores de Geografia no Estado de Goiás: uma análise dos ados oficiais. *In*: BENTO, Izabella Peracini; OLIVEIRA, Karla Annyelly Teixeira de. **Formação de professores**. Goiânia: Ed. Puc goiás, 2012.

PIRES, Lucineide Mendes. Da formação inicial ao exercício da profissão docente: entre desafios, perspectivas e práticas no cotidiano do professor de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 2, n. 4, p. 15-39, 2012. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/91>. Acesso em: 30 set. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes Pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib *et al.* Políticas públicas na trajetória do ensino e da formação dos professores: a construção de conhecimentos. *In*: Souza, Joseane Abílio de (Org.). **Formação, pesquisa e práticas docentes: reformas curriculares em questão**. João Pessoa: Mídia, 2013. p. 433-453.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional no Brasil após a ditadura militar. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 18, n. 2, p. 291-304, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652795>. Acesso em: 30 set. 2021.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec Nova série**, v. 4, n. 2, 2015. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 30 set. 2021.

TRÍAS, Daniel; HUERTAS, Juan Antonio. Autorregulación en el aprendizaje: manual para el asesoramiento psicoeducativo. **Madri**: UAM EDICIONES, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341940483_Autorregulacion_en_el_aprendizaje_Manual_para_el_asesoramiento_psicoeducativo. Acesso em: 30 set. 2020.

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

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.