



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

GABRIELA DE GODOI BENTO

**ENTRE A GEOGRAFIA FÍSICA, A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A
GEOGRAFIA ESCOLAR: ABISMOS, PONTES E CAMINHOS**

SALVADOR

2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

GABRIELA DE GODOI BENTO

**ENTRE A GEOGRAFIA FÍSICA, A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A
GEOGRAFIA ESCOLAR: ABISMOS, PONTES E CAMINHOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia, do Instituto de Geociências da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Grace Bungenstab Alves

SALVADOR

2024

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Universitária de
Ciências e Tecnologias Prof. Omar Catunda, SIBI – UFBA.

B478 Bento, Gabriela de Godoi

Entre a geografia física, a formação de professores e a geografia escolar: abismos, pontes e caminhos. / Gabriela de Godoi Bento. – Salvador, 2024.

138 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Grace Bungenstab Alves

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Geociências, 2024.

1. Geografia - Ensino. 2. Professores – Formação. 3. Geografia Escolar. I. Alves, Grace Bungenstab. II. Universidade Federal da Bahia. III. Título.

CDU 910.1

TERMO DE APROVAÇÃO

BANCA DE DEFESA - DISSERTAÇÃO

ENTRE A GEOGRAFIA FÍSICA, A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A GEOGRAFIA ESCOLAR: ABISMOS, PONTES E CAMINHOS

Gabriela de Godoi Bento

Documento assinado digitalmente
gov.br GRACE BUNGENSTAB ALVES
Data: 20/02/2024 12:22:39-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Grace Bungenstab Alves (Orientadora/Presidente)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)



Prof. Dr. Eduardo Donizeti Giroto
Universidade de São Paulo (USP)

Documento assinado digitalmente
gov.br ELIANA MARTA BARBOSA DE MORAIS
Data: 26/02/2024 19:01:21-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Eliana Marta Barbosa de Moraes
Universidade Federal de Goiás (UFG)

Documento assinado digitalmente
gov.br CLAUDIVAN SANCHES LOPES
Data: 27/02/2024 07:46:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Claudivan Sanches Lopes
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Aprovada em Sessão Pública de 19 de fevereiro de 2024

*Para cada professora e professor que, com
sangue e suor, deixa marcas pelo chão da
escola.*

AGRADECIMENTOS

Nunca estive sozinha. E isso para mim é um privilégio e motivo de muita felicidade. Este trabalho só existe porque tive pessoas fundamentais ao longo dessa jornada!

Agradeço, primeiramente, aquele que com seu amor incondicional me deu a estrada, os pés e tirou muitas pedras para que eu pudesse caminhar: Deus, meu Abba.

Aos meus pais, José e Leida, que nunca mediram esforços para que eu tivesse as melhores oportunidades, conforto e amor durante toda a minha vida. Por vezes, apenas o silêncio, em momentos que eu me trancava ao quarto para estudar, já fora uma das maiores provas de amor, em meio a uma família tão alegre (e barulhenta).

Aos meus irmãos, Vinicius e Victor, parceiros e amigos para todas as horas.

Ao meu noivo Juan que, mesmo não entendendo sobre o mundo acadêmico, sempre segurou a minha mão nas horas de desespero e acalmou meus ânimos com todo amor do mundo.

À minha orientadora Grace, a cientista que mais admiro, por tamanha dedicação, inteligência e parceria. De cada vírgula corrigida à cada reflexão concebida, sua contribuição para minha formação foi um divisor de águas.

Aos professores Claudivan Lopes, Eduardo Giroto e Eliana Morais que aceitaram participar da qualificação e defesa desta dissertação e pelas inúmeras contribuições que guiaram o meu caminho no fazer ciência e na Geografia.

Ao Colegiado de Geografia UFBA, em especial a professora Erika Cerqueira, pela disponibilidade e boa vontade em fornecer as informações que solicitamos sobre o curso.

Às minhas amigas de longas datas, Lília, Luiza, Ana Gabrielle, Bia, Quézia, Tainá, Ana Clara, Ana Carolina e Ziran por todas as risadas, abraços e carinhos regeneradores.

Aos meus amigos do Colapso e de pós-graduação, Ingrid, Izis, João Manoel e João Henrique, pelas trocas e parceria durante esse caminhar.

Ao meu primo Luiz Eduardo, amigos Fernanda Flores e Alessandro, pela ajuda com o pré-projeto e com o resumo em língua estrangeira.

Aos meus colegas professores e professoras, que dividem essa lida tão árdua e, por vezes, difícil. Esse trabalho foi feito por nós e para nós.

A todos os meus alunos e alunas, nos quais deposito a utopia de um mundo melhor e mais justo. Vocês me constroem todos os dias!

Quanto mais ensino, mais aprendo que o ensino é profissão de profeta. Ele exige de nós lealdade à integridade da visão e da crença diante daqueles que tentariam silenciar, censurar ou desabonar nossas palavras.

Bell Hooks

RESUMO

A carreira e a formação docente são construídas continuamente, cujas primeiras experiências se iniciam ainda na escola como estudantes, fortalecendo-se na universidade e durante toda a atuação profissional. Assim, o processo de tornar-se professor engloba toda uma trajetória de vida, mas se faz necessário pensar o processo formativo docente de tal maneira que a construção da profissionalidade e dos saberes docentes seja valorizada desde a Universidade até a prática na escola, refletindo em etapas integralmente concordantes. Ademais, urge também entender como a formação inicial dos licenciados em Geografia contribuiu para a atuação e prática docente no ensino dos componentes físico-naturais e de que forma esses saberes profissionais são fomentados para tal. Dessa forma, nosso objetivo foi analisar a contribuição da formação inicial dos licenciados em Geografia, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), para a atuação docente voltada ao ensino dos componentes físico-naturais na escola. Partimos de reflexões a respeito do histórico do ensino de Geografia e da formação de professores, bem como sobre a construção dos saberes docentes e de suas práticas e a atual realidade da formação de professores de Geografia, considerando o ensino dos componentes físico-naturais. Nos baseamos no método dialético e em uma abordagem qualitativa para analisar o atual Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Geografia da UFBA, e no levantamento de dados sobre a formação inicial e atuação profissional junto aos estudantes e egressos em Licenciatura em Geografia desta instituição. Temos observado que ainda persiste uma formação fragmentada entre teoria (conhecimentos geográficos) e prática (conhecimentos didático-pedagógicos) que afeta a atuação docente. Essa fragmentação formativa gera também um distanciamento dos professores dos temas físico-naturais, embutidos de um distanciamento da relação entre sociedade e natureza e da realidade vivida. Concluimos que é necessário promover um processo formativo alinhado com a Geografia Escolar, que se atenta para os problemas do cotidiano da Educação Básica, para que, conseqüentemente, docentes tenham seus saberes valorizados. A superação das fragmentações existentes na Geografia começará a acontecer quando as instituições de formação de professores reconhecerem a importância em criar caminhos e pontes entre escola, Universidade e as Geografias produzidas nas escolas, e isso se fará quando, efetivamente, os professores da Educação Básica puderem participar desse processo na Universidade. Dessa forma, as reflexões e conhecimentos produzidos sobre sociedade e natureza, e todo o ensino e aprendizagem sobre os componentes físico-naturais, poderá ser profundamente enriquecido e amplificado.

Palavras-Chave: Formação Docente; Ensino de Geografia; Componentes físico-naturais; Saberes docentes.

ABSTRACT

Career and teacher education are continuously constructed, with the first experiences starting even in school as students, strengthening during university and throughout one's professional practice. Thus, the process of becoming a teacher encompasses an entire life trajectory. It is necessary to consider the teacher training process in such a way that the construction of professionalism and teaching knowledge is valued from university to practice in school, reflecting in fully aligned stages. Moreover, it is also urgent to understand how the initial education of Geography graduates contributes to their teaching and professional practice in physical geography and how this professional knowledge is fostered for this purpose. Therefore, our goal was to analyze the contribution of the initial education of Geography graduates, by the Federal University of Bahia (UFBA), to the teaching practice focused on physical geography in schools. We started with reflections on the history of geography teaching and teacher education, as well as the construction of teaching knowledge and their practices, and the current reality of geography teacher education, considering the teaching of physical-natural themes. We relied on the dialectical method and a qualitative approach to analyze the current Pedagogical Political Project of the Geography Teaching Degree at UFBA, and on data collection regarding the initial education and professional practice among students and graduates of this program. We have observed that a fragmented education still persists between theory (geographical knowledge) and practice (practical-pedagogical knowledge), which affects teaching practice. This formative fragmentation also generates a distance from physical-natural themes, embedded in a detachment from the relationship between society and nature and from the lived reality. We conclude that it is necessary to promote a formative process aligned with School Geography so that there is overcoming of repeated problems in teaching geography in Basic Education and consequently valorization of teaching knowledge. Overcoming the many existing fragmentations within Geography will begin to occur when teacher education institutions recognize the importance of creating paths and bridges between school, university, and the many geographies produced within them. This will happen when, effectively, Basic Education teachers participate in this process. This is how the reflections and knowledge produced about society and nature and all teaching-learning about physical-natural themes can be profoundly enriched.

Keywords: Teacher Training; Teaching of Geography; Physical-natural themes; Teaching knowledge.

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICOS

Gráfico 1	Ano de entrada dos egressos da Licenciatura em Geografia da UFBA (2004-2016).....	69
Gráfico 2	Ano de conclusão dos egressos da Licenciatura em Geografia UFBA (2004-2016)	69
Gráfico 3	Gênero dos egressos da Licenciatura em Geografia da UFBA (2004-2016)	70
Gráfico 4	Cor dos egressos da Licenciatura em Geografia da UFBA (2004-2016) ...	71
Gráfico 5	Licenciados em Geografia (2004-2016) ingressantes na UFBA via sistema de cotas	72
Gráfico 6	Egressos (2004-2016) bolsistas durante a Licenciatura em Geografia da UFBA	73
Gráfico 7	Realização de estágios docente em escola pelos egressos da Licenciatura em Geografia UFBA (2004-2016)	74
Gráfico 8	Renda mensal dos egressos da Licenciatura em Geografia da UFBA (2004-2016)	75
Gráfico 9	Atual ocupação dos egressos da Licenciatura em Geografia UFBA (2004-2016)	76
Gráfico 10	Realização de pós-graduação <i>latu sensu</i> ou <i>stricto sensu</i> pelos egressos da Licenciatura em Geografia da UFBA (2004-2016)	77
Gráfico 11	Interesse dos egressos da Licenciatura em Geografia da UFBA (2004-2016) em realizar uma pós-graduação <i>latu sensu</i> ou <i>stricto sensu</i>	78
Gráfico 12	Nível de satisfação dos egressos (2004-2016) por ter escolhido o curso de Licenciatura em Geografia UFBA	80
Gráfico 13	Condições de formação do curso de Licenciatura em Geografia UFBA, segundo os egressos (2004-2016)	81
Gráfico 14	Condições de formação do curso de Licenciatura em Geografia UFBA, quanto à ensino e pesquisa, segundo os egressos (2004-2016)	82
Gráfico 15	Licenciados da Geografia UFBA que trabalham no setor da Educação como professor(a) de Geografia	83

Gráfico 16	Preparo que o Curso de Licenciatura em Geografia promove para a atuação docente (ensinar) nas escolas, segundo os licenciados em Geografia UFBA (2004-2016)	85
Gráfico 17	Rede de ensino de atuação do docente licenciado pela Geografia UFBA (2004-2016)	86
Gráfico 18	Referências/fontes utilizadas pelos docentes licenciados em Geografia pela UFBA (2004-2016) para planejar e elaborar aulas	91
Gráfico 19	Nível de facilidade dos docentes licenciados em Geografia pela UFBA (2004-2016) para tratar sobre os componentes físico-naturais em aulas.....	92
Gráfico 20	Recursos didático-pedagógicos mais utilizados pelos docentes licenciados em Geografia pela UFBA (2004-2016) para ensinar e planejar aulas sobre os componentes físico-naturais	94
Gráfico 21	Ano de entrada dos estudantes no curso de Licenciatura em Geografia UFBA	98
Gráfico 22	Gênero dos estudantes em Licenciatura em Geografia UFBA	99
Gráfico 23	Cor dos estudantes em Licenciatura em Geografia UFBA	100
Gráfico 24	Ingresso dos estudantes de Licenciatura em Geografia UFBA via sistema de cotas	100
Gráfico 25	Estudantes que receberam ou recebem bolsa durante o curso de Licenciatura em Geografia UFBA	101
Gráfico 26	Renda mensal dos estudantes de Licenciatura em Geografia UFBA	102
Gráfico 27	Atual ocupação dos estudantes em Licenciatura em Geografia UFBA	103
Gráfico 28	Atuação dos estudantes de Licenciatura em Geografia no setor da Educação.....	104
Gráfico 29	Nível de satisfação dos estudantes por ter escolhido o curso de Licenciatura em Geografia UFBA	105
Gráfico 30	Condições de formação do curso de Licenciatura em Geografia UFBA, segundo os estudantes	107
Gráfico 31	Condições de formação do curso de Licenciatura em Geografia UFBA segundo os estudantes, quanto à ensino e pesquisa	107
Gráfico 32	Preparo que o Curso de Licenciatura em Geografia promove para a atuação docente (ensinar) nas escolas, segundo os estudantes	109

QUADROS

Quadro 1	Categorização dos saberes docentes para diferentes autores	38
Quadro 2	A construção dos saberes dos professores	38
Quadro 3	Núcleo básico de disciplinas do Projeto Político Pedagógico do Curso de Geografia UFBA	62
Quadro 4	Núcleo específico de disciplinas do Projeto Político Pedagógico do Curso de Geografia UFBA	62
Quadro 5	Núcleo de fundamentação pedagógica do Projeto Político Pedagógico do Curso de Geografia UFBA	63
Quadro 6	Disciplinas que mais promoveram relações entre os conteúdos disciplinares, as temáticas escolares e a prática docente, segundo os Licenciados em Geografia UFBA (2008-2021)	89
Quadro 7	Conhecimentos e relações criadas pelos docentes licenciados em Geografia UFBA (2008- 2021) ao realizar aulas sobre os conteúdos dos componentes físico-naturais (grifos nossos)	96
Quadro 8	Disciplinas que mais promoveram relações entre os conteúdos disciplinares, as temáticas escolares e a prática docente, segundo os estudantes da Licenciatura em Geografia UFBA	111

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	18
2.1	FASE EXPLORATÓRIA.....	18
2.2	FASE DE DELIMITAÇÃO DO ESTUDO.....	19
2.3	ANÁLISE DOS DADOS	24
3	HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE GEOGRAFIA	25
4	SABERES DOCENTES E O FAZER PEDAGÓGICO	35
5	FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA	46
6	COMPONENTES FÍSICO-NATURAIS, ENSINO DE GEOGRAFIA E FORMAÇÃO DOCENTE	53
6.1	ENSINO DOS COMPONENTES FÍSICO-NATURAIS.....	54
6.2	DESAFIOS NO ENSINO DOS COMPONENTES FÍSICO-NATURAIS.....	57
7	RESULTADOS E DISCUSSÃO	59
7.1	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GEOGRAFIA	60
7.2	EGRESSOS E EGRESSAS DA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA UFBA.....	68
7.3	ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UFBA	97
8	CONCLUSÃO	115
9	REFERÊNCIAS	121
	APÊNDICE A – Questionário 1	128
	APÊNDICE B – Questionário 2	132
	APÊNDICE C – Respostas dos egressos e dos estudantes em Licenciatura em Geografia UFBA	138

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação foi escrita com sangue e suor. Ao passo que escolhia e escrevia sobre cada tema, desafio e realidade, eu enxergava minha lida diária, o cotidiano dos muitos colegas, nossas carreiras defasadas, a dificuldade de ser uma professora-estudante e de fazer formação continuada e os inúmeros dilemas de dentro de sala de aula e do chão de uma escola pública. Não foi fácil porque essencialmente eu falo sobre o que nós professores enfrentamos, todos os dias, em nossa prática. Qual de nós, por algum momento não se viu frustrado, questionando-se se havia escolhido a profissão certa? A docência é construída com sangue e suor.

Desta forma, esse texto reflete um pouco da caminhada que enfrento e enfrentarei, já que, essencialmente, fala sobre partes difíceis da vida, enquanto docente. Ao escrever, por muitos momentos, percebi que aquilo que abordava e refletia era o que estava vivendo ou viveria, o que foi muito doloroso. Porém, acredito que este tema me escolheu. Não poderia ser outro, justamente pela professora que sou e que quero ser, refletindo cotidianamente minha prática e como ela se organiza no mundo com tantas demandas. Não sabia a dimensão que ia tomar para mim, mas afirmo a intenção de não somente falar sobre a nossa realidade, mas perceber que há sim saídas para a condição docente posta, e que só será feita com enfrentamento. O que faço aqui é um enfrentamento.

Sendo assim, começo esse texto me colocando como docente, para mostrar que quem fala é uma professora real e que tudo aqui envolve, diretamente, os saberes docentes meus, mas também reflete os de outrem. Por isso, escolhemos o conceito chave de saberes docentes, segundo diferentes autores, que permeará todo o trabalho, trazendo subsídio ao entendimento sobre a formação inicial e a construção desses saberes no âmbito da formação de professores, com enfoque na atuação docente, pois reconhecemos a importância deste conceito estar relacionado à essa discussão. Tal conceito mostra quem somos nas nossas ações como professores, já que é impossível separar o docente da sua formação, experiência, da escola, do contexto vivido e dele mesmo.

Pois não é incomum, como docente, muitas vezes, nos perguntamos onde está o erro? Como fazer para construir com os alunos, na escola, os conhecimentos que aprendemos (ou não) durante a nossa formação acadêmica? Em que momento de nossa formação ou carreira que as nossas práticas foram esvaziadas de crítica, criatividade ou realidade? Nossas aulas já não despertam mais curiosidade nos estudantes, a desvalorização docente tomou conta de nosso

cotidiano ou a Geografia se tornou tão difícil a ponto de não permitir a construção de uma Geografia Escolar?

Essas inquietações surgiram desde o início de minha trajetória como estudante de Licenciatura em Geografia na Universidade Federal da Bahia (UFBA), quando percebia que a teoria em que eu e meus colegas fomos expostos, ao longo do curso, muitas vezes, estava esvaziada da realidade prática vivida pelos professores, e se aprofundaram ao longo da minha principiante carreira como docente na Educação Básica, iniciada em 2019. Esse esvaziamento, que provoca um choque de realidade dos docentes em início de carreira, foi motivador para entender mais sobre o processo de formação de professores. Logo, foram das minhas dificuldades e curiosidades, que estruturaram as discussões que apresento aqui, na tentativa de auxiliar na construção da ciência. Esta mesma, que ainda é difícil para mulheres, mas, sobretudo, para professoras, esgotadas com as cargas horárias de jornadas triplas, salários defasados e um cotidiano exaustivo, no qual não sobra tempo para reflexões sobre a prática (NÓVOA, 2009), ou seja, em uma situação precária (TARDIF, 2002).

Tardif (2002) nos diz que os professores são pessoas que sabem alguma coisa e sua função consiste em transmitir esses saberes a outros. No entanto, na prática, percebemos que muitas vezes a pouca confiança em nossa capacidade intelectual e transformadora (GIROUX, 1997) nos encaminha a um lugar desconhecido de desvalorização e desconsideração dos nossos saberes (GIROTTI, 2013).

Ao analisar a formação de professores e o ensino de Geografia, percebemos que pensar a realidade dos professores de Geografia é ter em comum o desejo de mudar o modo como a educação está sendo construída atualmente, nos colocando numa posição de lutar, não somente por novas metodologias, mas aprofundar a luta em um compromisso primordialmente político (KAERCHER, 2004). É por isso que, quando tratamos do ensino de Geografia, sabemos que muitos desafios são postos, mas que urge a necessidade de entendê-lo como um potencializador da formação social, política e crítica dos estudantes, principalmente na sua particularidade de integrar a visão de natureza e sociedade (THIESEN, 2011) e, é por esse motivo que julgamos este tema essencial.

Como iniciamos dizendo, percebe-se que a profissão docente encontra inúmeros desafios e o ensinar, para professores de Geografia, é também desafiador. Nota-se que parte desses desafios começam já no início do processo formativo, visto que muito do que é ensinado na Universidade se distancia dos conteúdos abordados e da realidade da sala de aula, e essa

formação fragmentada nos acompanha todo o tempo, gerando dificuldades que serão vivenciadas na prática docente. Além disso, a bibliografia aqui exposta aponta que essa fragmentação não acompanha somente o pedagógico do curricular, mas nos próprios eixos disciplinares, dentro dos cursos de Licenciatura em Geografia, o que aumenta as dificuldades que os professores encontram ao iniciarem suas carreiras.

Logo, entendendo a importância da formação de professores, como possível facilitador da carreira docente, percebemos que, o futuro da prática docente será influenciado pela mesma, e assim nos debruçamos para tentar entendê-la e quais seus impactos, de diversos âmbitos, na prática dos professores. Os componentes físico-naturais foram escolhidos, pois percebe-se, ao longo da bibliografia, que os professores apontam ter maior dificuldade no ensino destes, bem como os alunos também apresentam maior desinteresse quando se trata do ensino isolado dos componentes físico-naturais, o que pode indicar uma falha no processo formativo dos docentes e uma lacuna que exige melhor entendimento.

Cabe pontuar que fizemos uma diferenciação de dois conceitos de forma proposital. Quando utilizado o termo Geografia Física, como ocorre no título, por exemplo, estaremos nos referindo à subárea da Geografia principalmente observada no Ensino Superior que, como discutiremos, muitas vezes é separada da Geografia Humana, e ambas desassociadas da Geografia Escolar, o que suscita muitas questões. Já o conceito de componentes físico-naturais é tomado neste trabalho como aquele que é desenvolvido na Geografia Escolar e capaz de promover um entendimento menos fragmentado de natureza e mais integrador da relação dessa com a sociedade (MORAIS e ASCENÇÃO, 2021), por buscar uma visão mais holística.

Sendo assim, é nesse sentido que temos como objetivo analisar a contribuição da formação inicial para a atuação docente, voltada ao ensino dos componentes físico-naturais na escola, considerando os licenciados e licenciandos em Geografia, pela Universidade Federal da Bahia. Entendemos que um ensino esvaziado de reflexão e uma Geografia vista como um amontoado de conteúdos, não muito definidos e separados em caixinhas¹, não são feitos somente no espaço escolar, mas na própria formação inicial de professores. É nesse lugar, numa tentativa de superar os problemas da formação inicial que nos dedicamos a entender a formação que se faz, para potencializá-la em um processo formativo que pode ser feito e constantemente recriado.

¹ Kaercher (2004) diz que a Geografia tida como almanaque, com boa aparência em conteúdo, mas pouco densa em reflexão, funcionando como é um pastel de vento.

Para alcançar esse objetivo, traçamos também como objetivos específicos:

- a) Identificar se existe um diálogo entre a Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar;
- b) Discutir as relações que os professores e os estudantes em Geografia estabelecem entre a formação inicial e a sua atuação docente;
- c) Compreender quais são os desafios dos professores ao desenvolver conteúdos voltados para os componentes físico-naturais e o aporte da formação inicial nestas abordagens docentes.

Utilizamos o método dialético como base na organização do pensamento e das reflexões, buscando a dialética para, também, tornar egressos professores e licenciandos parte desta discussão. Para ouvi-los de modo mais preciso e equitativo, aplicamos questionários semiestruturados, com questões diversas que objetivavam evidenciar as experiências formativas e a atuação docente dos participantes e utilizar as respostas como subsídio para a discussão.

Dessa forma, para discutir de que maneira a formação inicial dos licenciados em Geografia contribui para a atuação docente na Geografia Escolar e no ensino dos componentes físico-naturais, dividimos nossa reflexão em oito capítulos que dialogam entre si e se complementam. Após a introdução e os procedimentos teórico-metodológicos, no terceiro capítulo, traçamos um breve histórico da formação de professores em Geografia e do ensino no ambiente escolar, dando ênfase aos conteúdos sobre natureza e as construções didáticas que foram feitas ao longo do tempo, no Brasil.

Nos capítulos quarto e quinto adotamos as concepções sobre saberes docentes para refletir a atual formação de professores em Geografia, as relações entre a Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar e a promoção de reflexões e autonomia no seu campo de atuação. Percebemos que há uma dicotomia no processo formativo de professores de Geografia que vem sendo discutido há tempos, e que a Licenciatura em Geografia UFBA não foge a essa regra, principalmente segundo os próprios licenciados e egressos do curso. Por fim, no sexto e último capítulo de revisão teórica, discutimos a Geografia Escolar e o ensino dos componentes físico-naturais: o que é e poderia ser, comparando essa realidade em diferentes cursos de Licenciatura em Geografia no país, pontuando os desafios, problemas e potencialidades que há na formação de professores voltada para o ensino desses temas.

Nos resultados, evidenciamos muito do que já havia sido posto pela revisão bibliográfica, como as queixas quanto a uma formação fragmentada em eixos disciplinares

estanques, pouca associação entre a formação acadêmica e a Geografia Escolar ou diversos problemas da iniciação à docência, mas destacamos as particularidades postas pelos licenciados e estudantes da Licenciatura em Geografia UFBA respondentes da pesquisa. Percebemos que, diferentemente do esperado, há uma valorização dos componentes físico-naturais e do seu ensino, pois estes foram os eixos disciplinares, que na Geografia, os egressos disseram ter tido relações com as práticas pedagógicas e a ação docente, o que demonstrou que o processo formativo influencia de forma direta no gosto e forma de ensinar dos futuros professores.

Todo este trajeto foi percorrido para concluirmos que de fato temos abismos e separações, mas que também há pontes e caminhos, ainda que pedregosos, quando falamos da relação entre Geografia Física, formação de professores e a Geografia Escolar. Há muitas lacunas no processo formativo de professores de Geografia no Brasil e, por vezes, o ensino dos componentes físico-naturais são entraves. Porém, esse trabalho tentou demonstrar que independentemente da subárea, quem aproxima as reflexões sobre sociedade e natureza dos estudantes são os professores, que produzem conhecimentos na escola, associando-os a realidade vivida, e um processo formativo alinhado aos saberes docentes, pode amenizar muitos dos desafios encontrados pelos docentes que, muitas vezes, de forma solitária, tentam unir prática e teoria, já que na sua formação não tiveram oportunidades e subsídios para fazê-lo.

Elucidamos com a pesquisa que as saídas para que a formação de professores de Geografia sobrepuje esses históricos problemas estão, principalmente, na superação das dicotomias presentes na Geografia, através da construção de um processo formativo que traga a escola e a universidade de forma imbricada, com os professores da Educação Básica tendo seus saberes validados e valorizados, participando continuamente da formação docente como intelectuais, o que de fato o são.

2 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este trabalho surge das inquietações e questionamentos baseados na minha experiência como licenciada em Geografia e professora na educação básica. Assim, buscando uma interpretação totalizante da realidade, mediante essas experiências, nos apoiamos no método dialético (GIL, 2008), que permite a interpretação dos fatos de maneira conjunta, partindo das contradições criadas e recriadas cotidianamente.

Dessa forma, partimos da realidade, nos questionando como a formação inicial dos licenciados e licenciandos em Geografia auxilia na atuação docente no ensino dos componentes físico-naturais. Além disso, procuramos entender se a forma como a Geografia Física é abordada na Universidade favorece o ensino dos componentes físico-naturais na Educação Básica e quais contribuições a Geografia Física, enquanto campo do conhecimento, fornece aos professores de Geografia para construírem suas práticas no contexto escolar.

Para tanto, utilizamos uma abordagem qualitativa como propõem Bogdan e Biklen (1994), baseando-nos em um estudo de caso (LUDKE e ANDRÉ, 1986), objetivamos analisar a contribuição da formação inicial dos licenciados em Geografia, pela Universidade Federal da Bahia, para a prática docente e o ensino dos componentes físico-naturais na Educação Básica. Dividimos a análise e elaboração do estudo de caso em três fases, como propõem Ludke e André (1986).

2.1 FASE EXPLORATÓRIA

Esta fase inicial corresponde ao levantamento de dados, documentos, aportes conceituais e bibliografias referentes ao tema do presente trabalho, com a finalidade entender melhor o universo de pesquisas sobre a formação inicial em Geografia e seus impactos na prática pedagógica dos docentes.

Inicialmente foi escolhido um aporte conceitual que perpassa todo trabalho, que é o conceito de saberes docentes, escolhido porque percebemos que esse é capaz de expressar a construção dos conhecimentos e formação dos professores ao longo do processo formativo, e por isso nos baseamos nas concepções de Tardif (2002), autor que resume e aproxima diferentes ideias e definições quanto à elaboração desses saberes. Ademais, utilizamos as concepções sobre a prática docente, sua importância e valorização, como aporte teórico para análise, baseando-nos em autores como Pimenta (1999), Nóvoa (2009), Gauthier et al. (2013) e Shulman (2014). Tal conceito é amplamente discutido no Brasil e internacionalmente, não

somente pelos clássicos autores citados, mas por uma vasta gama de artigos, dissertações e teses, desde o final do século XX.

Com relação ao aporte teórico metodológico sobre os temas aqui abordados (formação de professores e ensino de Geografia), atualmente, é amplo, bem discutido e com muitas referências sobre estas temáticas, o que facilitou a análise crítica do mesmo. Porém, no que tange ao ensino de Geografia e os componentes físico-naturais nem sempre foi assim. Segundo Morais e Ascensão (2021), até 1990 poucas pesquisas que tratavam de ensino de Geografia foram encontradas e nenhuma delas discutia sobre os componentes físico-naturais. Um crescimento exponencial e ampliação na quantidade pesquisas na área de Ensino de Geografia, no entanto, aconteceu até o presente, mas em relação aos componentes físico-naturais e o ensino, a quantidade de pesquisas ainda é bem menor, o que mostra uma carência e muitas lacunas na discussão sobre essa temática (MORAIS e ASCENÇÃO, 2021).

Ademais, realizamos buscas de artigos, dissertações e teses disponibilizadas no banco de dados da CAPES, nos periódicos CAPES e no *Google Scholar* para a construção do aporte teórico, definição dos temas que seriam tratados e para a elaboração de perguntas que compuseram os questionários aplicados. Em sites e documentos oficiais, como o site do Ministério da Educação (MEC), buscamos dados e informações que apresentassem e fossem fidedignos ao panorama histórico e normativo que discutimos.

Sendo assim, todos esses documentos e aporte conceitual foram confrontados com o atual Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) de Graduação em Geografia, Licenciatura e Bacharelado, da Universidade Federal da Bahia, e com as respostas dos egressos e estudantes desta Licenciatura, que trouxeram informações precisas sobre a formação inicial e a proposta curricular do principal centro de formação de professores do estado da Bahia, nosso objeto neste estudo.

2.2 FASE DE DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

A escolha pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) surgiu de experiências pessoais como estudante de Licenciatura em Geografia, que possibilitou um melhor entendimento sobre a estrutura curricular e acesso à instituição. Além disso, como não possuíamos informações sobre o universo de estudantes ou o perfil socioeconômico do curso de Licenciatura em Geografia, contatamos o Colegiado da instituição no dia 29 de março de 2021 solicitando essas informações. Dentre as questões encaminhadas temos: quantos alunos se formaram em

licenciatura em Geografia, na UFBA, por semestre a partir de 1996 até o período solicitado; se existe algum contato do colegiado com esses ex-alunos; se há um tempo médio dos alunos para a formação em Licenciatura em Geografia, na UFBA.

Para esses questionamentos, descobrimos que há, conforme o período solicitado, um total de 680 pessoas formadas, nos turnos diurno e noturno (Tabela 1), além de que o colegiado não possui nenhum tipo de contato dos egressos do curso (logo, seria um fator limitante para atingir uma amostra possivelmente adequada e utilizarmos de uma abordagem quantitativa). Segundo o Colegiado, apuramos não ser possível precisar o tempo médio de formação dos alunos através do Sistema de Administração Acadêmica (SIAC), de modo a ter este dado de forma automática, mas por experiência, foi indicado que a média esteja em torno de 5 anos. Ademais, como é possível verificar na leitura da Tabela 1, a partir do segundo semestre de 2019 os dados ainda não haviam sido computados pelo SIAC e por isso não foram disponibilizados para a pesquisa (GEOGRAFIA UFBA, 2021).

Tabela 1 – Distribuição dos egressos por ano, semestre e turno de conclusão da Licenciatura em Geografia

Ano	Semestre	Licenciatura		Total
		Diurno	Noturno	
1996	1º	9	-	9
1996	2º	9	-	9
1997	1º	6	-	6
1997.2	2º	17	-	17
1998.1	1º	11	-	11
1998.2	2º	13	-	13
1999.1	1º	7	-	7
1999.2	2º	19	-	19
2000.1	1º	10	-	10
2000.2	2º	22	-	22
2001.1	1º	14	-	14
2001.2	2º	8	-	8
2002.1	1º	3	-	3
2002.2	2º	12	-	12
2003.1	1º	6	-	6
2003.2	2º	18	-	18
2004.1	1º	10	-	10
2004.2	2º	-	-	-
2005.1	1º	18	-	18
2005.2	2º	16	-	16
2006.1	1º	18	-	18
2006.2	2º	10	-	10
2007.1	1º	11	-	11
2007.2	2º	13	-	13
2008.1	1º	9	-	9
2008.2	2º	17	-	17
2009.1	1º	11	-	11

2009.2	2º	12	-	12
2010.1	1º	13	-	13
2010.2	2º	24	-	24
2011.1	1º	13	-	13
2011.2	2º	9	-	9
2012.1	1º	7	-	7
2012.2	2º	8	14	22
2013.1	1º	18	5	23
2013.2	2º	14	16	30
2014.1	1º	15	8	23
2014.2	2º	18	3	21
2015.1	1º	7	9	16
2015.2	2º	11	14	25
2016.1	1º	11	15	26
2016.2	2º	9	7	16
2017.1	1º	7	9	16
2017.2	2º	16	8	24
2018.1	1º	12	2	14
2018.2	2º	8	10	18
2019.1	1º	8	3	11
2019.2	2º	-
2020.1	1º	-
2020.2	2º	-

Fonte: Geografia UFBA, 2021.

A escolha pelo ano de 1996, para o primeiro questionamento, se deve à implantação da LDB e a obrigatoriedade de os cursos de Licenciatura criarem seus próprios (PPC). Consideramos o atual PPC do curso de Licenciatura em Geografia, implantado em 2015, para analisarmos, confrontando-o com a legislação em vigor. Sobre o perfil socioeconômico dos estudantes, não encontramos nenhuma informação disponível, nem com o colegiado e nem em outras instâncias da Universidade. Com relação a uma possível atualização mais recente do PPC do curso de Licenciatura em Geografia, e ao PPC anterior ao vigente, o Colegiado ainda estava em fase de construção, impossibilitando-nos de realizar comparações entre diferentes PPC do próprio curso.

Com esse panorama, partimos da formação de professores para posteriormente entender suas práticas e, para tanto, utilizamos como técnica inicial a aplicação de dois diferentes questionários semiestruturados aplicados via internet, através do *Google Forms*, tendo como referências os questionários criados por Pimentel (2010), Giroto (2013), Santiago (2021) etc. Esta ferramenta e meio de aplicação foi escolhida em decorrência da pandemia do COVID-19.

A construção e utilização dos questionários se deu a partir da necessidade de levantar informações sobre o perfil socioeconômico e as impressões dos estudantes, mediante as

experiências ao longo do curso e/ou as experiências a partir da prática docente. Eles serviram como subsídio para a discussão, não como um levantamento estatístico, e a escolha por essa ferramenta se deu pela praticidade na organização e coleta das respostas, bem como posterior comparação entre os grupos-alvo respondentes. Cada um dos dois questionários teve um público-alvo distinto com perguntas associadas a estes, a saber:

A. Licenciados (egressos entre o ano de 2008 e 2021) em Geografia da UFBA

De maneira geral, nesse primeiro questionário, em uma primeira seção, elaboramos 22 perguntas que versam desde dados pessoais (contatos), passando pelos dados socioeconômicos (como cor, renda, forma de acesso a Universidade, acessibilidade a bolsas e pesquisa etc.) até questões referentes ao curso em si, como as motivações para escolher a Licenciatura em Geografia e o nível de satisfação quanto a essa escolha, uma avaliação das condições de formação (infraestrutura, estrutura curricular etc.) e as experiências de estágio e trabalho na área de Educação.

Para chegar seção seguinte, com 6 perguntas, utilizamos uma questão inicial, que servia como filtro, sobre a atual ocupação desses profissionais. Se indicassem estar trabalhando como professores de Geografia (seja nos finais do ensino Fundamental, Médio, Educação Profissional e Tecnológica ou no Ensino Superior) poderiam passar para a segunda seção, referente a atuação docente. Nessa parte, optamos por investigar como a formação inicial contribuiu para a prática docente. Por isso, questionamos como foi o processo de iniciação à docência, se julgavam que os conhecimentos adquiridos no curso haviam sido suficientes para a atuação em sala de aula, se existia uma correlação entre os conteúdos aprendidos nas disciplinas do curso de Licenciatura e o ensino na sala de aula etc.

Por fim, abrimos uma última seção, com 6 questões, que versava de forma mais específica sobre o ensino dos componentes físico-naturais e a formação inicial. Perguntamos sobre os componentes que os professores mais gostavam de ensinar e o nível de facilidade em tratar esses temas, quais as disciplinas do curso mais contribuíram para suas práticas pedagógicas em sala de aula e o porquê, quais materiais didático-pedagógicos eram mais utilizados para ensinar e planejar aulas sobre os componentes físico-naturais etc.

A escolha por licenciados egressos a partir do ano de 2008, para o primeiro questionário, foi feita com base nas respostas encontradas. Os egressos que participaram da pesquisa concluíram a Licenciatura a partir deste ano. Ademais, todos cursaram o curso após 1996, lei

de implantação da LDB, aqui já citada. Já o ano de 2021, foi o último ano de formação utilizado como critério nesta pesquisa, pois este demarca o início desta investigação.

À título de comparação e apoio à reflexão sobre o questionário, escolhemos dois autores que realizaram pesquisas com egressos da Licenciatura em Geografia: Coelho (2017) que construiu um trabalho com os ex-estudantes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Vieira (2021), com os licenciados da Universidade de Brasília (UNB). Ambos os autores foram escolhidos para correlações visto que foram as pesquisas mais recentes encontradas disponíveis nos acervos pesquisados, servindo para ampliar a discussão sobre o processo formativo de professores no Brasil.

B. Estudantes do último quartil do curso de Licenciatura em Geografia (UFBA)

Neste segundo questionário, consideramos apenas alunos que já haviam concluído 75% até o início do ano de 2022. A escolha deste critério advém de uma sugestão do Colegiado, no qual os estudantes mais avançados nas disciplinas, com pelo menos algum dos estágios cumpridos, poderiam responder com maior propriedade às questões referentes a experiência nesses componentes curriculares. Por isso, optamos por estudantes que tenham, pelo menos, 75% do curso completos (cerca de duas disciplinas de estágios realizadas) até o primeiro semestre de 2022.

De maneira semelhante ao primeiro, este questionário também é iniciado com questões de identificação e de cunho socioeconômico (faixa etária, renda, cor, acessibilidade a bolsas etc.), disponível nos apêndices. No entanto, por possuir menos questões, 25 ao todo, não o dividimos em seções para torná-lo mais fluido. Após essas perguntas iniciais, partimos para entender as motivações que levaram a escolher a Licenciatura em Geografia, o nível de satisfação em escolher o curso, das condições de formação e do preparo para ensinar nas escolas. Ademais, questionamos com que frequência discussões e práticas de ensino de Geografia voltadas ao ensino básico têm sido realizadas nos componentes disciplinares ofertados no IGEO, a importância dos estágios e práticas docentes na escola e quais disciplinas ao longo do curso permitiram estabelecer relações entre os conteúdos disciplinares, as temáticas escolares e a prática docente. Finalizando o questionário, fizemos duas questões voltadas para entender um pouco do reflexo da pandemia do COVID 19 no desenvolvimento do curso e realização dos estágios.

Dessa forma, após construídos os questionários, iniciamos no dia 23 de agosto de 2021 uma rodada teste com pessoas que se encaixavam no perfil de cada um dos questionários. Com

o teste, surgiu a necessidade de modificar algumas questões, para serem mais precisas, tornando o questionário mais fluido e sem repetições. Posteriormente, enviamos ao Colegiado do curso, para possíveis sugestões, que nos retornou com a proposta de adequação do público-alvo do segundo questionário, que inicialmente era voltado para todos os licenciandos do curso de Geografia, passando a ser apenas para aqueles que possuísem 75% do curso completos. Assim, mediante essas modificações, iniciamos a preparação do texto de divulgação.

A divulgação dos questionários foi iniciada no dia 09 de novembro de 2021, via e-mail institucional do Colegiado de Geografia, para os endereços dos alunos e egressos, e via redes sociais (*Instagram* e *WhatsApp*) de contatos de estudantes ou egressos da Licenciatura em Geografia UFBA. O questionário voltado aos licenciados em Geografia pela UFBA era aberto a todos que cursaram a Licenciatura em Geografia, sem, inicialmente, estabelecermos restrições para o ano de conclusão. Posteriormente, percebemos que, como nossa análise seria baseada no PPC, levamos em consideração apenas as respostas que fossem de licenciados contemplados pela migração da nova proposta curricular e formados após essa migração, ou seja, a partir de 2016. No caso do questionário para os estudantes de Licenciatura, descrevemos a restrição de que o público-alvo deveria ter, pelo menos, 75% do curso concluído em 2022 e o mesmo só permanecia aberto para os estudantes da modalidade de curso Licenciatura.

Os questionários, bem como as respostas, estão disponíveis para consulta nos apêndices deste trabalho (preservando a identidade dos participantes), já que nem todos foram utilizados e conseqüentemente discutidos no texto. Escolhemos as perguntas e respostas demonstraram trazer maior fluidez a discussão, enquanto descartamos as que julgamos redundantes. Por fim, é importante salientar que este trabalho não passou pelo Comitê de Ética da UFBA, já que desde o início dessa pesquisa este era vinculado, apenas, a área de saúde dessa universidade, o que dificultava a submissão de trabalhos de outras áreas, trazendo uma burocracia desproporcional para a realização desta pesquisa.

2.3 ANÁLISE DOS DADOS

Com a delimitação do estudo, feita no item anterior, partimos para as análises e construção dos resultados a partir dos dados levantados e começamos a reflexão crítica por meio da leitura do PPC do curso, pensando seus objetivos, ementário e núcleos disciplinares, realizando comparações entre estes documentos com os de outras Universidades, registrando nossas percepções.

No dia 15 de fevereiro interrompemos o recebimento de novas respostas para os dois questionários, totalizando cerca de três meses de coleta dos dados. No questionário dos estudantes de Licenciatura, obtivemos onze respostas que se encaixavam nos critérios estabelecidos, já no questionário com os egressos da Licenciatura como público-alvo, obtivemos 29 respostas, também obedecendo aos critérios pré-estabelecidos. De forma ainda inicial, analisamos as respostas do questionário voltado para os estudantes de Licenciatura em Geografia UFBA. Algumas questões objetivas foram compiladas através de gráficos criados no Excel e as questões subjetivas foram lidas através do próprio layout gerado pelo *Google Forms*.

3 HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE GEOGRAFIA

Partimos refletindo sobre o histórico do ensino de Geografia no Brasil pois é fundamental nos remetermos a política de formação docente, a construção da profissão, a valorização dos saberes e a realidade docente do passado, que repercute até hoje. Além disso, procuramos evidenciar o ensino dos componentes físico-naturais e as relações entre natureza e sociedade ao longo deste processo, já numa tentativa de entender suas mudanças e conceber a construção da Geografia, ao longo do tempo.

Inicialmente é preciso pontuar que apesar de tomarmos, principalmente, o século XX como ponto de partida no recorte temporal para entender a história do ensino de Geografia, concordamos com Sousa Neto (2002) de que é necessário valorizar a Geografia brasileira que acontecia antes mesmo da formação das primeiras instituições de ensino brasileiras. Havia Geografia e ensino sendo feitos nos Institutos Históricos e Geográficos, muitos destes criados no século XIX, e a Bahia é exemplo disso (SOUSA, 2015)².

Antes do século XX, o ensino no Brasil era feito por profissionais liberais ou autodidatas que lecionavam nas poucas escolas e para poucos estudantes (GATTI, 2010). Na Geografia, os primeiros responsáveis por um ensino “geográfico” brasileiro foram os jesuítas, baseados em uma Geografia descritiva e matemática, misturada com outras áreas do conhecimento, como a Astronomia e a Cartografia, numa tentativa de unir os conhecimentos geográficos com outras áreas (ROCHA, 2000). Esse cenário de um ensino sem a disciplina de Geografia

² Sousa (2015) traça um histórico da Geografia baiana e demonstra como a próprio curso de formação de professores em Geografia surgiu antes da primeira Universidade Federal da Bahia.

individualizada só mudou com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, que estabeleceu a Geografia no currículo escolar (ROCHA, 2000).

A Geografia passou a exercer um papel relevante no Brasil imperial, na busca por uma identidade nacional, desde o contexto escolar (MAIA, 2020), ainda que excessivamente descritiva, enciclopédica, mnemônica e sem dialogar com a realidade vivida do aluno (ROCHA, 2000). Uma questão que muito chama a atenção, nesse período, é o fato de que quem ministrava as aulas de Geografia, não possuía formação na área, pois não havia uma normatização para os cursos de formação de professores de Geografia no Brasil (ROCHA, 2000). Assim, podemos dizer que a Geografia Escolar³ surge, no Brasil, antes mesmo da Geografia “acadêmica” e de sua sistematização, sendo, portanto, pioneira na constituição da Geografia brasileira (MAIA, 2020).

La Blache (1943) apresentou um panorama da concepção que se tinha do ensino de Geografia e o que lhe competia a ensinar, no início do século XX. Para o autor, quatro questões deveriam ser abordadas durante o ensino de Geografia na escola: a localização geográfica e os saberes associados à orientação; a segunda questão, referente as formas do relevo (que apesar de difícil de aprender, possuíam grande importância, sendo mais palpável quando ensinada com imagens); a terceira associada aos climas e as relações sistêmicas com a vegetação, regimes dos rios etc.; por fim, o ensino da Geografia política, e das associações entre o homem e a terra e como ambos se influenciam, ou seja, os elementos naturais influenciando as obras humanas e vice versa. Assim, seria possível inventariar os recursos para torná-los conhecidos pelo seu próprio povo, contribuindo na formação, ainda, de uma identidade estatal. Vitte (2008) demonstrou essa tendência de uma construção da identidade nacional e de qualificação dos atributos naturais brasileiros não se restringiu ao século XIX, tendo ido além do ensino de Geografia, sendo observada na própria produção científica da Geografia Física. O autor comenta que durante as décadas de 1940 a 1970 ocorreu uma maior concentração das produções científicas com temáticas físico-naturais, demonstrando os objetivos citados.

Essa Geografia tradicional, francesa e *la blachiana*, voltada para uma construção de uma identidade nacional, como vimos acima, exerceu forte influência sobre a Geografia Escolar brasileira (PONTUSCHKA et al., 2009). No entanto, a Geografia Escolar da época se baseava

³ Se tomarmos o conceito de Geografia Escolar, dado por Cavalcanti (2012), verificamos que ela é o conhecimento construído pelos próprios professores, cujas referências mais diretas são tanto os conhecimentos geográficos acadêmicos, quanto a própria Geografia Escolar construída durante o exercício da docência. Sendo assim concebida a partir da prática docente, elemento importante na construção dessa geografia vivida no espaço escolar e, também, por meio de muitas outras referências que os professores utilizam para o ensino de Geografia.

em livros didáticos escritos por não geógrafos e que expressavam uma Geografia enumerativa e mnemônica, principalmente no que tange aos componentes físico-naturais (CARVALHO, 1925; PONTUSCHKA et al., 2009). Além disso, a influência francesa sobre a intelectualidade brasileira trazia ainda uma preponderância dos estudos e considerações sobre os aspectos físicos, o que pode indicar um reforço a essa tendência mnemônica citada, principalmente por conta da fragmentação temática e do distanciamento com as questões sociais. É por isso que percebemos, desde já, uma evidente dicotomia entre a Geografia Física e Humana (CARVALHO, 1925). Por fim, mesmo antes ou até depois da institucionalização da Geografia brasileira, foi o modelo francês que ofereceu e inspirou as concepções teóricas-metodológicas para a constituição das pesquisas, do corpo docente e para a normatização das instituições que foram fundadas nesse período (SOUSA, 2015).

São essas questões que levaram Carvalho (1925) a criticar severamente a Geografia Escolar decoreba e iniciar um movimento de ensino que valorizava o meio vivido pelos alunos, mesmo que ainda reafirmando uma geografia pátria, tendência do século XIX. O autor defendeu, também, um ensino com uma linguagem acessível, superando uma Geografia de memória. No entanto, é evidente que havia uma dificuldade para alterar essa realidade mnemônica da época, pois reunir professores de Geografia era muito difícil, visto que não havia cursos de formação de professores de Geografia no Brasil (CARVALHO, 1925). Pontuschka et al. (2009) demonstram como Delgado de Carvalho era uma figura importante na construção dessa Geografia “pré-científica”, ou seja, antes do surgimento dos primeiros cursos de Geografia. As autoras apontam que ele discutiu a urgência da Geografia, através do ensino e da produção científica, para de fato tornar-se uma ciência no Brasil.

É somente na década de 1930 que modificações na forma de otimizar a formação de professores no Brasil, e conseqüentemente o ensino, aparecem como uma preocupação, dado o surgimento do modelo “3 + 1”, no qual, na formação de bacharéis, acrescentava-se mais um ano com disciplinas da área de educação, para a obtenção da habilitação para licenciatura (GATTI, 2010). Além da mudança, ainda que simplória, no processo formativo de professores, essa década marcou o início de uma transformação no entendimento do que era o ensino de Geografia, veremos adiante.

As mudanças começam a florescer com o primeiro curso de Licenciatura em Geografia no Brasil, criado em 1934, na Universidade de São Paulo (USP). Posteriormente outras universidades passaram a contar com o curso, como é o caso Universidade do Distrito Federal (UDF) e da Universidade do Brasil (atual UFRJ). Inicialmente estes cursos juntavam Geografia

à História, como uma única graduação (ROCHA, 2000; MAIA, 2020). Como principais polos formadores de professores de Geografia no Brasil, essas universidades se destacaram por possibilitar mudanças no perfil dos professores de Geografia e História, agora habilitados à licenciatura e atuação sala de aula (PONTUSCHKA et al. 2009).

A criação da USP trouxe ao Brasil o professor Pierre Deffontaines, que também foi o fundador e idealizador da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB)⁴, criada em 1934 (SPOSITO, 1983). Dessa forma, evidencia-se a constituição de uma tríade USP-AGB-UDF fundamental na formação de novos professores e professoras de Geografia, a partir da primeira metade do século XX e no início da institucionalização da Geografia brasileira (SOUSA, 2015).

Destacamos o estado da Bahia que em 1941 criou seu primeiro curso de Geografia e História, que em 1946 foi incorporado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Este curso foi por muito tempo considerado um polo na produção do conhecimento geográfico em território nacional (SOUSA, 2015). Doravante, essa centralidade e efervescência científica do conhecimento geográfico dentro da UFBA, nas décadas de 1950 e 1960 foram responsáveis pela criação de importantes laboratórios de pesquisa e, em especial, o Laboratório de Geomorfologia e Estudos Regionais (1959). Este laboratório foi fundado, dentre outros nomes, por Milton Santos e Jean Tricart, tornando a Geografia baiana, sobretudo física, um marco nacional a ponto de competir com centros importantes de pesquisa, como é o caso da USP (SOUSA, 2015).

Ao adentrarmos no ensino de Geografia da década de 1930, é possível perceber o surgimento, a partir da AGB, de uma proposta para a reforma no Ensino Secundário de Geografia (atualmente os anos finais do Ensino Fundamental). Monbeig, Azevedo e Carvalho (1935) lideraram o movimento fazendo suas críticas ao ensino mnemônico e de nomenclatura na Geografia. A proposta dos autores é substituir essa forma de ensino por um entendimento mais científico da disciplina, superando as concepções que se aproximavam de uma formação de “especialistas” (cartógrafos, geógrafos etc.).

Assim, evitando se basear na memória e sem rejeitar toda a nomenclatura, mas incluindo-a de forma inteligente, foram criadas quatro propostas para as séries correspondentes. Estas foram inovadoras para época e romperam com alguns padrões de uma Geografia,

⁴ A AGB é uma entidade civil, sem fins lucrativos, que procura promover o conhecimento científico, crítico, profissional etc. da Geografia mediante a participação social para o enfrentamento de problemas a partir de uma abordagem geográfica (AGB, 2019). Mais detalhes em: < <https://www.agb.org.br/agb/#historia>>.

sobretudo a Geografia Física, considerada enfadonha e muito criticada. No entanto, ainda era possível perceber a valorização de um ensino baseado no livro didático, descritivo (mesmo que mais associado a realidade dos alunos e com um certo espírito crítico/reflexivo) e mecanicista. Nas propostas é possível perceber, por exemplo, práticas feitas com os alunos em que objetivo seria desenvolver a capacidade de ler cartas e mapas, identificando elementos como o solo e a vegetação, ler boletins meteorológicos e fazer leituras exaustivas do livro didático (MONBEIG, AZEVEDO e CARVALHO, 1935).

Décadas depois, Monbeig (1957) voltou a criticar a utilização excessiva da memória no ensino de Geografia, a considerando “uma tortura gratuita imposta às crianças” (p.6). Assim, tentando demonstrar o valor e utilidade da Geografia no ensino, o autor não descarta a utilização da memória, mas essa não deve servir para gravar uma lista de nomes e sim na construção de um bom ensino geográfico. Ou seja, a crítica feita é à utilização excessiva da memória, que se baseava em fatos geográficos isolados. Para o autor, o ensino de Geografia proposto de forma eficaz desenvolve o senso de tempo e ajuda a compreender a noção de evolução.

Por isso, é importante comentar que, até então, mesmo antes da institucionalização da Geografia nas Universidades brasileiras e após esta, as principais críticas feitas a Geografia Escolar se inserem num mesmo contexto: de um ensino pautado na memorização excessiva, um conhecimento geográfico construído de maneira estanque, com problemas na articulação e formação de professores etc. Percebe-se a figura dos professores quase como inanimadas e sem possibilidades de romper com toda uma estrutura pré-moldada.

No que tange a formação de professores de Geografia, um importante marco foi o Parecer 412/1962, transformado em resolução, que definia um currículo mínimo para a Licenciatura em Geografia, instituindo algumas disciplinas que existem até hoje nos currículos, como é o caso de Geografia Regional, Geografia do Brasil, Biogeografia, Cartografia entre outras, e uma duração mínima de quatro anos para o curso (ROCHA, 2000). Entretanto, mesmo antes deste parecer, já era possível perceber autores, como é o caso de Monbeig (1957), defendendo a formação de professores de Geografia e uma proibição daqueles especialistas que queiram se aventurar no ensino.

Com a chegada da década de 1960 e da ditadura civil-militar (ALBUQUERQUE, 2014), muitas reformas educacionais foram implantadas no contexto escolar e impactaram a Geografia Escolar. Este é o caso da implantação da disciplina chamada de Estudos Sociais, com orientação mais técnica, juntando as disciplinas de História e Geografia, e acompanhando a lógica militar

de um currículo engessado. Nesse período, saberes geográficos empobrecidos em conteúdo e sem ligação com a realidade brasileira foram introduzidos na proposta dos Estudos Sociais (PONTUSCHKA et al., 2009).

Sobre o período da ditadura civil-militar, Kimura (2009) relata sua atuação como professora e pesquisadora de Geografia. A autora descreve a imposição dos chamados Guias Curriculares, um dos ordenamentos legais sobre o currículo escolar, em todo o Brasil, que regulava o ensino nas escolas, no qual o governo militar definia o currículo e as temáticas que seriam tratadas nas diferentes disciplinas. No caso de Estudos Sociais, as temáticas sobre Geografia possuíam foco nos aspectos naturais. Kimura (2009) mostra que essa afirmação doutrinária sobre a análise geográfica focava no quadro natural, inserido, em segundo plano, de outras temáticas-base, como a questão econômica e social.

Os livros didáticos, de acordo com os Guias Curriculares, apresentavam os eixos temáticos da Geografia Física (relevo, clima, vegetação etc.) sem, no entanto, considerar as relações sócio-históricas associadas a esses componentes, produzindo uma Geografia sem criticidade e totalmente fragmentada. Ou seja:

O problema está em eles serem desenvolvidos de maneira isolada e descritiva, sem serem articulados uns aos outros para poderem mostrar a obra da natureza como um processo integrado. Quanto aos processos sócio-naturais aos quais os aspectos físicos deveriam ser relacionados, eles eram uma questão completamente ignorada. Seria ela uma questão dos Guias Curriculares, da própria Geografia de então ou dos autores que se propuseram a escrever esses livros? (KIMURA, 2009, p. 21).

Araújo (2015) analisou os livros didáticos desse período, destacando as produções de Aroldo de Azevedo (que produziu livros antes, durante e após a ditadura). Nessa análise observou a fragmentação da Geografia, principalmente a Humana da Física, com a utilização de um modelo de abordagem conhecido como N-H-E – natureza, homem e economia – no qual essas três partes pouco ou nunca se articulavam. Ademais, segundo a autora, ideias ufanistas eram perceptíveis nas obras, juntamente com o desenvolvimento de uma concepção de “país potência” e em pleno desenvolvimento.

Além disso, nesse período, começou a ser implantada uma tendência mecânico-tecnicista do ensino, associada a um esvaziamento do conhecimento profissional docente (LOPES, 2010). O autor aponta que a legislação sobre o ensino e formação, com a implantação de uma licenciatura de curta duração e um tempo menor para formação docente em Geografia (em média dois anos), demonstrava que pouco conhecimento era considerado necessário para a formação de professores. Essa formação aligeirada produziu impactos significativos,

tornando-a defasada, alienada e com pequeno cunho reflexivo (KIMURA, 2009). Inclusive, ajudou a produzir a concepção na qual a formação dos professores deveria ser reduzida, em comparação à do bacharel, auxiliando no processo de desvalorização da carreira docente (PONTUSCHKA et al., 2009).

O foco do processo formativo estava nas técnicas de ensino e não nos conteúdos, sempre deixados à parte, evitando, inclusive, debates e reflexões sobre esse assunto. A lógica principal era, apenas, repassar novas “formas de ensinar” (KIMURA, 2009). Pontuschka et al. (2009) colocam que tais acontecimentos, durante a ditadura, promoveram danos à formação dos estudantes, e as legislações impostas possuíam a intenção de transformar a Geografia e a História em disciplinas esvaziadas em seus currículos, fragmentando os conhecimentos. Inclusive, veremos doravante como o foco no conteúdo, sem a associação com o conhecimento didático-pedagógico promove lacunas na formação de professores.

Com o fim desse período, a gradual abertura política e a entrada da década de 1980, é importante citar o papel da AGB e dos diferentes movimentos sociais na formação de uma Geografia Crítica, com cunho reflexivo, até dentro da escola. Assim, essa “nova Geografia”, pós ditadura civil-militar, serviu como um contraponto a Geografia tradicional, de cunho positivista, que dominou a produção científica e a Geografia Escolar brasileira (VERDI, 2018). Agora a preocupação da Geografia deixava de ser a relação homem e natureza, para priorizar uma compreensão da natureza e sua relação com a sociedade, tomando o materialismo histórico e a produção social do espaço que se faz em uma sociedade dividida em classes (VERDI, 2018).

Grandes mudanças começaram a ocorrer com o surgimento de novas legislações, diretrizes, currículos e livros didáticos de Geografia, de maior qualidade e escritos por professores da área (PONTUSCHKA et al. 2009; ARAÚJO, 2015). As reflexões sobre um processo de ensino e aprendizagem (indissociáveis) começam a fervilhar na Geografia Escolar, inspiradas em importantes teorias, como a de Paulo Freire, que se perpetua até hoje (ALBUQUERQUE, 2014).

Segundo Pontuschka et al. (2009) tal contexto levou à criação de um movimento de renovação do ensino e do currículo da Geografia que objetiva a melhoria no ensino, revendo a divisão entre os conteúdos escolares e a distância do ensino da Geografia da realidade vivida. Além disso, passou a aparecer uma preocupação com a formação docente e os problemas dos

cursos de licenciatura. Uma das propostas mais famosas da época é a Proposta da CENP⁵ (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) que surge em São Paulo, mas que apesar de muito discutida, inovadora e crítica não foi implantada (KIMURA, 2009; PONTUSCHKA et al. 2009)

Recentemente, entre final do século XX e início do século XXI, surgiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/1996, e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), de 2002. Tais normativas representam uma pressão e importante preocupação com as instituições formadoras e os cursos de formação de professores. Para Pontuschka et al. (2009) essas normativas trouxeram o projeto pedagógico de curso, elaborado pelas instituições formadoras, como o elemento estruturante dos cursos, sendo parte de uma política educacional centralizadora, adotada pelo MEC. Entretanto, mesmo com essa preocupação, ainda há uma herança de uma formação com foco na área disciplinar específica, com pouco espaço para a formação pedagógica, remetendo ao antigo modelo formativo 3+1 (GATTI, 2010). Cabe salientar que os Projetos Políticos Pedagógicos (PPC), obrigatórios após LDB, decorrem de visões e intenções de cada instituição formadora, refletindo, assim, as disposições institucionais daquele determinado curso em formar professores. Logo, cada instituição estabelece uma estrutura própria para seu curso, como constatamos no caso da UFBA.

As DCN surgem em resposta à pressão por reformas e definições curriculares decorrentes da LDB (ROCHA, 2000). Morais et al. (2020) destacam que as DCN são importantes para trazer uma regulamentação aos cursos de Licenciatura e algumas concepções basilares para a formação de professores, que auxiliaram na “definição” do profissional a ser formado, influenciando também nos PPCs, ainda que com muitas ressalvas e desafios para a sua efetivação completa e implantação dessas diretrizes.

A implantação das DCN teve como objetivo a melhoria na formação de professores, e seus princípios são aplicados em boa parte dos PPC até hoje. Com estas diretrizes, destacamos a relevância que os Estágios Curriculares Supervisionados e que sua obrigatoriedade trouxera, se configurando como uma ferramenta para implementação de princípios importantes dos DCN, dentre eles a efetivação na integração entre teoria e prática na formação de professores

⁵ Essa proposta foi elaborada em meio a uma equipe de autores e professores renomados da Geografia, como é o caso do professor Ariovaldo Umbelino de Oliveira e da professora Shoko Kimura. Os autores propunham concepções teórico-metodológicas alinhadas à Geografia crítica e ao método dialético, o que suscitou inúmeras críticas. Amplamente discutida no Brasil, não foi implantada, mas serve hoje de referência na discussão curricular e nos cursos de licenciatura. Para saber mais, ver Kimura (2009) e Pontuschka et al. (2009).

(MORAIS et al., 2020). Case ressaltar, no entanto, que é comum observar que os Estágios Supervisionados, nos cursos de formação de professores, acabam sendo a única ferramenta responsável pela formação pedagógica dos professores (MORAIS et al., 2020), o que aponta para um problema em comum no processo formativo docente, que é a desarticulação entre os saberes pedagógicos, científicos, escolares etc., que discutiremos mais à frente.

Outra importante diretriz surgida após a LDB, foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Geografia, publicados em 1998, que surgem para sanar a necessidade de uma nova proposta curricular para o Ensino Fundamental e Médio, após a ditadura, não possuíam caráter obrigatório, mas tinham por objetivo servir como referência à nível nacional. Porém, para Pontuschka et al. (2009) o governo impôs uma única proposta para todo o país sem nenhuma participação dos professores em sua elaboração, cujo acesso só se deu com a publicação desses. Além disso, as autoras criticam que esses documentos únicos sugeridos por órgãos oficiais correm o risco de não respeitar as heterogeneidades do espaço e não auxiliar o trabalho do professor, visto que se distancia da realidade socioeconômica da escola, o que vemos atualmente com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). É importante citar que propostas anteriores, amplamente discutidas, como é o caso da proposição feita pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Secretária de Educação de São Paulo), chamada de Proposta da CENP se quer foram consideradas ou serviram de referência na implantação dos PCN.

Mais recentemente, ainda devido à necessidade de atender a LDB, a intenção de criar uma base nacional comum e de suprir as insuficiências das DCN em organizar uma estrutura didático-pedagógica a nível nacional, surgiram novas diretrizes e normativas. Em 1996, se gestou a necessidade de criar um currículo e fundamentos comuns a nível nacional que compreendesse conteúdos e competências para a formação dos estudantes da Educação Básica (BRASIL, 2018). É nesse discurso que origina a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresentada em 2017, que tenta instituir os direitos e objetivos de aprendizagem, para todo o país, e baseando-se no conceito de competências e habilidades (BRASIL, 2018). Em conjunto surge a Base Nacional Comum para a Formação dos Professores da Educação Básica (BNC-Formação), de 2018, que segue a mesma perspectiva da primeira, mas com o foco na formação docente e no preparo de professores para atender a nova BNCC.

Apesar de vigente e de se impor atualmente como a mais importante diretriz para docência, a BNCC suscita muitas discussões e teve repercussão negativa, em diversos âmbitos, mas focaremos no que se refere à Geografia. Isto porque institui como obrigatórias apenas as

disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, reduzindo a carga horária da Geografia Escolar, e conseqüentemente de conteúdo, o que acentua a desvalorização da disciplina, passando-a para um itinerário formativo, junto com as outras Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, num evidente processo de agrupar para, então, diminuir (NETO, 2021).

Estes fatores podem comprometer tanto a formação dos estudantes, que se expõem, cada vez mais, a um ensino à margem de um processo crítico-reflexivo que o pensamento geográfico pode proporcionar. Além disso, a própria atuação de professores com a perda de carga horária na disciplina de Geografia e aumenta, levando à desvalorização desse eixo disciplinar, diminuindo a procura e interesse de futuros docentes pela área (NETO, 2021). Cabe pontuar, como vemos na história da Geografia Escolar, que há longos tempos tem-se tentado romper com uma lógica mecanicista de ensino de Geografia, afastando a lógica de uma disciplina decorada e as mudanças propostas com a BNCC podem prejudicar os avanços conquistados, visto que a disciplina perde espaço e é empurrada para um contexto de desvalorização e conseqüentemente necessidade de reduzir seus conceitos, conteúdos e reflexões que existiriam/existem na escola (SOUZA e PEREIRA, 2020).

No que diz respeito a BNC-Formação, as críticas são feitas pelo caráter autoritário que esse novo modelo para formação de professores foi imposto, sem consulta aos docentes e as instituições formadoras (ALBINO e SILVA, 2019). Além disso, existe toda uma “agenda” de monitoramento dos cursos de Licenciatura e professores, introduzindo na formação um conceito de avaliação tarefaira e baseada, também, nas habilidades e competências, visão estritamente ultrapassada e que corrobora para

O retorno a um modelo de formação por competências no contexto de produção de Base para formação discente e docente no Brasil insiste na lógica de produção de saberes pelo caminho objetivista em que, alunos e professores são pensados como receptores de modelos educacionais pensados por “especialistas” (ALBINO e SILVA, 2019, p.150).

Dessa forma, a situação posta com a nova BNCC e a BNC-Formação é ainda incerta, mas marcada por tensões no que diz respeito ao ensino de Geografia e merece alerta principalmente sobre o futuro da disciplina e da formação de professores, construída há tanto tempo, e tão essencial à formação do pensamento crítico-reflexivo na escola. Além disso, sabemos que a formação de professores é feita e moldada a partir de diretrizes e normativas, como as tais bases curriculares, intenções governamentais e pelo mercado de trabalho posto, e tais fatores refletem profundamente na estrutura e currículo das licenciaturas, o que, conseqüentemente, reverbera no processo formativo dos docentes.

Por fim, com este histórico, percebemos que as normativas que hoje operam no ensino de Geografia definem as políticas de formação docente, repercutindo, portanto, na profissão. Olhar o passado é importante para entender muito do que mudou ou do que permanece, e que os desafios a serem superados tanto na formação de professores de Geografia como no ensino não são exclusividade do nosso tempo. A história nos ajuda a perceber o que podemos não mais repetir, e é por isso que no próximo capítulo discutiremos sobre a importância de os professores validarem seus saberes e participarem com e através deles para superar os desafios postos em sua formação e atuação profissional há longos tempos, como de fato participantes.

4 SABERES DOCENTES E O FAZER PEDAGÓGICO

Pensamos esse histórico da formação de professores e do ensino, no capítulo anterior, para recriar a conjuntura que nos leva aos saberes docentes que foram construídos nesse passado, mas também refletir sobre todas as mudanças que se sucedem no mundo contemporâneo e que atingem diretamente essa profissão (CAVALCANTI, 2012). As estruturas do passado não podem permanecer como a base estruturante do presente, visto que vivenciamos um mundo completamente novo e as fórmulas e modelos dos professores do século anterior já não funcionam mais (LOPES, 2010). Inclusive, segundo Pimenta (1999), a profissão de professor está sempre se transformando e adquirindo novas características conforme as novas demandas sociais, por isso a consideramos como altamente dinâmica e mutável.

Em face a isso, temos observado um “mal-estar” docente e uma possível crise da profissão, pois a sociedade e as crenças sobre a educação não são as mesmas e tem mudado numa velocidade acelerada, aumentando as cobranças e demandas dos professores. Além disso, está em curso um processo de precarização do trabalho docente, demandando ainda mais dos docentes (LOPES, 2010). Tardif (2002) propõe que os professores estejam vivenciando uma situação precária, marcada por uma instabilidade e desvalorização profissional, precariedade do trabalho e de suas condições e avaliações injustas.

O que fazer mediante a essas questões e problemas? Lopes (2010) defende unir a tradição da profissão docente com a realidade posta, investindo na urgência de legitimar a profissionalidade e o profissionalismo docente. Para o autor, valorizar os saberes docentes seria uma tentativa de resgatar essa legitimação da profissão docente, que vem sendo historicamente desvalorizada por toda uma burocracia, condições de trabalho, racionalidade técnica e a própria invalidação dos saberes inerentes aos professores. Se faz necessário identificar os

conhecimentos da profissão, ou seja, do ensino, que não são apenas externos (acadêmicos), mas que são gestados dentro da própria profissão pelos próprios professores (LOPES, 2010).

A defesa da valorização dos saberes da docência, segundo Pimenta (1999), pode contribuir no processo de construção da identidade profissional docente, colaborando diretamente na formação e autoformação dos professores. A autora argumenta que um dos principais desafios da profissão, em meio a essa construção identitária, é fazer o professor se ver como tal, desde a formação inicial. Assim, os saberes necessários para a elaboração dessa identidade são constituídos constantemente a partir da reflexão na e sobre a prática cotidiana. Lopes (2010) aponta a origem da concepção de saberes docentes, que seriam adquiridos e formados por meio de uma experiência profissional e uma reflexão sobre as práticas docente, dialogando dialeticamente com a ideia de conhecimentos, aqueles produzidos, de fato, cientificamente. No geral, com o termo, há a reivindicação de que professores não são apenas reprodutores do conhecimento, mas sim protagonistas em sua profissão. Logo, os saberes dos professores “se constituiriam na “matéria viva” que dinamiza e põe em movimento a profissão” (LOPES, 2010, p. 40), sendo específicos de nossa profissão e esse processo de profissionalização vai formalizar os saberes docentes.

Assim, tomamos como saberes docentes⁶ o conjunto de saberes que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar e esses são provenientes de diferentes fontes e natureza, como por meio da história individual, social ou escolar e são construídos em diferentes momentos e fases (TARDIF, 2002). Além disso, são também adquiridos em diferentes lugares, como na formação inicial e contínua, nas disciplinas acadêmicas, na experiência profissional ou no próprio currículo.

Diferentes autores reivindicam o papel do docente como protagonista dentro do processo de construção dos saberes inerentes a sua profissão (PIMENTA, 1999; GAUTHIER, 2013; SHULMAN, 2014). Ao pensarmos a formação docente, é importante perceber que existe toda uma construção, ao longo da profissão e formação, de saberes inerentes aos professores. Entretanto, o modelo de explicação para os saberes docentes que Tardif (2002) propõe é uma tentativa de pluralizar diferentes concepções, e autores, acerca das fontes e formas que possuem os saberes dos professores, tentando solucionar o pluralismo epistemológico para tal conceito.

⁶ O campo de estudos associado ao que chamamos de saberes docentes ou saberes dos professores é amplo e discutido por autores nacionais e internacionais (CUNHA, 2003). Preocupados com questionamentos acerca da origem e das fontes de aquisição dos saberes dos professores, dos saberes fundamentais ao ensinar e/ou da construção dos mesmos, esses autores (GAUTHIER et al., 1998; PIMENTA, 1999; TARDIF, 2002) elaboraram e desenvolveram tal conceito no contexto brasileiro.

Dessa forma, como o autor se esforça para reunir essa diversidade de concepções, além de ter sido um dos pioneiros ao trazer o conceito de saberes da docência ao Brasil (LÜDKE, 2001). Assim, decidimos considerar como principal a teoria e visão desse autor, mesmo o campo de estudos associado aos saberes da docência sendo amplo e metodologicamente fragmentado.

Tardif (2002) aponta que esses professores constroem, quase do zero e sem a ajuda de outros professores mais experientes, aquilo que o autor chamará, também, de saberes docentes. Segundo o autor, esses saberes, formados por cada professor e articulados entre si, são compostos por todos os outros saberes que aquela pessoa foi exposta ao longo de sua formação e prática: os saberes de formação profissional, os saberes pedagógicos, os saberes disciplinares, os saberes experienciais e os saberes curriculares. O professor ideal seria aquele capaz de articular todos esses saberes. Gauthier et al. (1998) defende o saber docente como uma (re) produção social e Pimenta (1999) corrobora com a ideia de que os saberes da docência são fundamentais na construção identitária dos professores.

Então, de onde viriam e seriam formados esses saberes docentes? Tardif (2002) explica que os saberes de formação profissional são aqueles responsáveis pela formação científica dos docentes que são atrelados aos saberes pedagógicos na medida em que estes últimos permitem reflexões sobre a atividade educativa. Os saberes disciplinares são instituídos pelas Universidades e instâncias formadoras, sendo produzidos pelos grupos sociais responsáveis pela produção de saberes e oferecidos por meio de disciplinas ao longo dos cursos de formação e conforme a área do conhecimento. Os saberes curriculares são incorporados à carreira docente, visto que correspondem aos dispositivos curriculares, objetivos e métodos adotados ou impostos. Já os saberes experienciais ou práticos são aqueles que surgem a partir do chão da escola, da lida diária do docente em meio a sua profissão e estão em constante recriação, renovando-se ao mesmo tempo em que o professor adquire “experiência”, ou seja, entra em sala de aula ou constrói a sua aula (TARDIF, 2002). Segundo o autor, é a partir desses saberes e dos condicionantes da experiência prática, também, que os professores irão julgar o seu processo formativo.

No entanto, Pimenta (1999) evoca os saberes da docência, dividindo-os em saberes pedagógicos, conhecimento e experiência. Para a autora, esses saberes são constituídos constantemente a partir da reflexão na e sobre a prática, mas, de forma errônea, eles são trabalhados de forma desarticulada. Os saberes pedagógicos referem-se ao saber ensinar, ou seja, a didática, sendo também uma reflexão sobre o que se faz. O conhecimento é utilizado à

medida que se move as informações, analisa-as, classificando-as e contextualizando-as. E, portanto, a experiência que seria produzida no cotidiano docente.

Se reunirmos três autores aqui citados, semelhantemente ao que fez Cunha (2003), dos quais refletem e discutem os saberes docentes, bem como as subdivisões correspondentes as suas concepções, temos no Quadro 1 uma expressão simples dessas categorizações dos saberes dos professores.

Quadro 1 - Categorização dos saberes docentes para diferentes autores.

GAUTHIER ET AL. (1998)	PIMENTA (1999)	TARDIF (2002)
1. Saberes disciplinares 2. Saberes curriculares 3. Saberes das Ciências da Educação 4. Saberes da tradição pedagógica 5. Saberes experienciais 6. Saberes da ação pedagógica	1. Saberes do conhecimento 2. Saberes pedagógicos 3. Experiência	1. Saberes da formação profissional 2. Saberes disciplinares 3. Saberes pedagógicos 4. Saberes curriculares 5. Saberes experienciais

Fonte: Adaptado de Cunha (2003) por Bento (2024).

É possível perceber no Quadro 1 que apesar das divisões e denominações entre os autores serem diferentes, todos se assemelham muito e flutuam em torno de três eixos principais: no que se referem a um conhecimento disciplinar, ou seja, de área do conhecimento; no saber pedagógico, didático e curricular; e à um que também aparece em todos os autores, que é o saber experiencial. Assim, apesar de focarmos na concepção de Tardif (2002), observamos muitas aproximações entre as categorizações dos saberes docentes e que a formação dos professores não pode estar restrita ou valorada em apenas um desses eixos de construção dos saberes, seja lá qual for.

Quanto ao processo e a origem de construção dos saberes docentes, é certo que Tardif (2002) defende que o saber docente é um só, mas composto por todos os que comentamos acima. No entanto, mesmo sendo um único saber tecido por vários fios distintos, ele também possui fontes de aquisição diferentes, como é possível observar no Quadro 2. Isso é importante salientar para não cairmos na ideia errônea amplamente defendida de que a origem dos saberes dos professores advém apenas do âmbito acadêmico, e que é somente ali que se formam docentes.

Quadro 2 - A construção dos saberes dos professores

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais	A família, o lugar de vivência etc.	Pela história de vida e socialização primária

Saberes advindos da formação básica	A escola primária e secundária etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes advindos da formação profissional para o magistério	Instituições de ensino superior, estágios etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes advindos dos materiais didáticos e dos reguladores de ensino usados no trabalho	Livros, internet, conteúdos programáticos etc.	Pela utilização, adaptação e criação desses materiais
Saberes advindos da experiência e atuação na profissão	A escola, a sala de aula, a troca entre pares etc.	Pela prática do trabalho docente e pela socialização profissional

Fonte: Adaptado de Tardif (2002) por Bento (2024)

É difícil, no entanto, perceber a separação clara entre os saberes e suas origens, pois todos estão dialeticamente associados e tudo depende, sobretudo, das vivências que os professores foram expostos ao longo da vida. Mas é evidente que o processo de construção do saber docente é (re) feito constantemente e não é possível declarar a profissão docente como algo acabado e definido, mas em complexa evolução identitária. Por isso, não há como entender a formação de professores baseado em uma concepção bancária de educação, como critica Freire (2019), em que esses seriam depósitos de falsos saberes impostos, mas a partir de uma conjunção reflexiva de todas as origens e fontes dos saberes docentes. Discutiremos mais sobre o processo formativo de professores no próximo capítulo.

No que tange ao saber experiencial, esse é o mais visível de todos, pois é posto em prática constantemente na ação docente, por isso discorreremos um pouco mais sobre ele. Tardif (2002) caracteriza-o como aquele que é ligado às funções dos professores e por eles modelado e mobilizado. Ele é também um saber prático, interativo, sincrético, plural, heterogêneo, temporal e social, sendo a fonte mais importante da construção do saber ensinar. Para o autor, o trabalho e a atuação profissional são capazes de moldar a identidade, a própria existência individual dos professores e o seu conhecimento prático. Assim, a experiência do trabalho docente necessita de uma socialização (entre pares, com alunos etc.) e uma vivência profissional que possibilita a construção de uma identidade profissional, que é responsável pela forma como os professores irão atuar (TARDIF, 2002).

A importância da prática docente, ou experiência, é defendida por diferentes autores que discutem a formação de professores. Para Shulman (2014), por exemplo, a sabedoria advinda da prática é a menos estudada e valorizada. Isso promove uma desvalorização de todos os saberes experienciais que foram construídos ao longo da existência da profissão. Para o autor,

o que cada professor constrói é perdido, quando sua carreira se finda, numa espécie de amnésia individual ou coletiva das práticas, visto que não ocorrem trocas entre os pares, sistematizações ou aprendizado coletivo que legitime maneiras e formas de se fazer/efetuar o ensino.

A formação de comunidades de prática que possibilitem uma formação mais “próxima” do chão da escola reforçariam

um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão coletiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional (NÓVOA, 2009, p. 21).

Porém, é importante considerar que “esse saber experiencial, no entanto, não pode representar a totalidade do saber docente” (GAUTHIER, 2013, p. 24). Claro, não é apenas pela experiência, pela prática, que aprendemos a ser professores, há muitos outros saberes imbricados nesse ofício, e já discutimos sobre. Por isso, a finalidade aqui não é defender unicamente a prevalência de um saber experiencial, até mesmo porque esse próprio precisa de uma base anterior que o fundamente.

Assim, entender a profissão docente restrita à experiência é predestinar o caminho do futuro professor, demonstrando que sua base de conhecimento só se fará no momento da prática, ou seja, quando o professor vai à sala de aula para dar aulas. Pior do que isso, é considerar que o momento de aprendizado via experiência se faz de maneira solitária, negando todo o processo de formação universitária e sua necessidade. Talvez, por isso, não seja raro encontrar depoimentos de recém-licenciados que não encontram oportunidades no mercado de trabalho por não terem uma experiência docente, ou seja, uma formação completa que o habilite como professor. É preciso reforçar a importância de uma formação universitária, mas ela precisa estar, sobretudo, alinhada à prática docente, para que ela possa legitimar saberes baseados nos ofícios docentes e ofícios que possuam seus próprios saberes (GAUTHIER, 2013).

Tais considerações levam Tardif (2002) a considerar os saberes docentes como plurais (ou plural, já que o saber docente é um só, composto por outros saberes), mas a experiência, em especial, será capaz de dar sentido e significado para ação docente, inclusive na produção dos saberes, a partir de uma reflexão sobre e através da prática (LOPES, 2010; GIROTTO, 2014). Por isso, urge a necessidade de valorizar os saberes docente e o protagonismo docente na sua constituição e criação, visto que, mediante isso, será possível avançar no combate à precarização e desvalorização da profissão docente. Entender a origem dos saberes, quais são eles e reivindicar a experiência docente como primordial na elaboração das práticas docentes

rompe com a lógica que discutiremos, no próximo tópico, de professores vistos apenas como reprodutores e abre espaço para o entendimento, até mesmo na Universidade e na pesquisa, que professores são e precisam ser autores dos seus próprios discursos e autônomos em suas práticas.

Ademais, quando se analisa a composição dos saberes docentes o que ocorre é que o professor é visto apenas como um mero transmissor ou reproduzidor dos saberes, em uma posição desvalorizada. A imagem construída é de que professores durante sua formação absorvem os conhecimentos transmitidos dentro das instituições de formação e, ao longo da carreira, reproduzem estes aos seus alunos através das práticas docentes (TARDIF, 2002), desvalorizando os saberes experienciais, ou não os reconhecendo. Embora, sejam estes saberes que na prática guiam as ações docentes. Tais ações contribuem para uma

defasagem, uma distância crítica entre os saberes experienciais e os saberes adquiridos na formação. Alguns docentes vivem essa distância como um choque [...] quando de seus primeiros anos de ensino. Ao se tornarem professores, descobrem os limites de seus saberes pedagógicos. Em alguns, essa descoberta provoca rejeição pura e simples de sua formação anterior e a certeza de que o professor é o único responsável pelo seu sucesso. Em outros, ela provoca uma retaliação (alguns cursos foram úteis, outros não) (TARDIF, 2002, p. 51).

Segundo Giroux (1997), o que ocorre é uma tendência de negar o pensamento crítico e a reflexão docente, por isso a autoria docente é quase sempre sufocada pelos currículos, metodologias e outros dispositivos educacionais. Os professores são tidos como executores dos procedimentos já pré-estabelecidos e dos conhecimentos criados por outrem, fato que ocorre dentro da própria profissão ou, também, dentro do próprio processo formativo.

Sousa Neto (2008) defende a aula não como um produto, mas como um processo (algo construído), no qual são os sujeitos inseridos que elaboram o planejamento e realização dessa aula. Para o autor, os professores devem ser tidos como produtores de saberes socialmente instituídos e construídos, permitindo que todo o universo ideológico, crítico, social e toda a complexidade cultural desses sujeitos possam ser considerados. Daí a importância de os professores participarem dessa produção de saberes, já que, dessa forma, seu lugar social pode ser reivindicado. Além disso, se a formação profissional dos docentes for desqualificada, eles acabam se apoiando no livro didático e nos currículos de forma irrestrita e acrítica, durante sua prática, e isso graças a uma dificuldade em construir os saberes, reproduzindo esses materiais como “uma tábua de salvação” (SOUSA NETO, 2008). Por isso, é notório como um problema “identitário” na formação docente favorece a dificuldade para uma autoria docente, ou seja, se

não forem vistos como profissionais reflexivos não serão autores de suas próprias práticas e nem se reconhecerão como tais.

Outros autores, como Chervel (1990), problematizam também essa serventia da escola mediante um papel de vulgarização e simplificação dos conhecimentos tidos como “eruditos”. Nesse caso, teriam os professores a função de facilitar o processo de assimilação dos alunos aos conteúdos advindos das ciências de referência (CHERVEL, 1990). Por isso, mais uma vez, aqui os professores aparecem com uma única função, a de transmissores de um “saber maior”, científicos, e não autores dos seus próprios saberes.

Um fato que contribui para a perpetuação da ideia de professores apenas como transmissores ou reprodutores dos conhecimentos científicos, é o conceito da transposição didática (LESTEGÁS, 2012). Esse conceito, difundido por Chevallard (1991), para a matemática, dizia que os saberes acadêmicos precisavam ser transpostos, ou seja, simplificados até chegarem ao saber ensinado. Assim, todos os outros saberes seriam derivados desse saber “maior”, conceito também aplicado no ensino de Geografia.

No entanto, esse fato é rebatido por Lestegás (2012), baseado em Chervel (1990), que apresenta o conhecimento geográfico escolar como algo mais amplo, confirmando que os professores não são apenas reprodutores de um conhecimento pré-existente, mas, na verdade, parte estruturante na elaboração desse conhecimento. A Geografia Escolar que, como vimos na primeira seção, se originou no Brasil antes mesmo da Geografia científica, não é feita da redução ou do “resumo” dessa. Nela existem ainda todos os saberes que são elaborados dentro da escola a partir da prática docente. Portanto, podemos considerar que a Geografia produzida dentro da escola, por meio de professores e alunos que analisavam e criavam espacialidades, antes mesmo da constituição da Geografia acadêmica brasileira, já era a Geografia Escolar.

Dessa forma, essa ideia da escola como um lugar de transmissão de saberes elaborados de forma exterior a ela, como um grande receptáculo, ajuda a perpetuar a noção de que esse espaço é sempre um lugar de inércia e rotina, não sendo visto como um lugar de criação (CHERVEL, 1990). Esses argumentos não condizem com a própria finalidade da escola de formar sujeitos e de formar e perpetuar a cultura de uma sociedade. Ademais, diminui a capacidade, intelectualidade e reflexão docente, que são tomados como meros reprodutores de saberes instituídos. A atividade docente é um trabalho intelectual e é isso que o processo de transposição didática desconsidera. O professor tido como reprodutor de saberes não possui espaço para ser um profissional reflexivo, o que validaria a prática docente como um processo

de reflexão. Romper com a ideia mecanicista de uma lógica de reprodução do conhecimento é o que pode recolocar os professores no seu lugar de reflexão crítica.

Porém, porque então o processo formativo docente insiste em se aproximar a ideia do modelo transpositivo didático, desvalorizando a produção intelectual docente dentro da escola? (PONTHUSKA, 2009; CAVALCANTI, 2012; VESENTINI, 2002;). No qual, aliás, afirma que o professor deve, apenas, aprender o conhecimento científico, através das disciplinas ao longo do curso, para quando adentrar ao contexto escolar ele possa resumir o que aprendeu e aplicar. Se este é um modelo já considerado falho (LESTEGÁS, 2012), visto que não reconhece a multiplicidade dos saberes docentes, isso só reafirma a dificuldade dos docentes ao iniciar sua carreira, que saem da Universidade acreditando que o resumo do conhecimento aprendido será suficiente para ensinar na escola.

Shulman (2014) conclui que o trabalho do professor não se resume a uma transposição didática dos saberes acadêmicos, fato que difere um especialista de um docente. Para ensinar, o autor cita a importância do conhecimento pedagógico do conteúdo (expressão em inglês: *Pedagogical Content Knowledge* - PCK) que vai além de apenas conhecer os conteúdos daquela disciplina (como fazem os especialistas), mas é também associá-los pedagogicamente por meio do domínio do conhecimento pedagógico. Ou seja, não há uma separação do conhecimento disciplinar daquele pedagógico. É aqui que podemos dizer que está a raiz da profissão docente.

Lopes (2010) ressalta que o PCK possibilita, a partir do momento em que surge a necessidade de compreender os conteúdos que se ensina para então ensinar, perceber a complexidade do ensino e dos saberes profissionais docentes. Assim, a ideia de que o professor é um “papagaio destituído de saberes”, segundo Lopes (2010, p. 50), banaliza e, sobretudo, desvaloriza toda a profissionalidade docente que se encarrega de unir conhecimento disciplinar, conhecimento pedagógico e conhecimento do contexto no ato de ensinar. Os professores são a liga perfeita que não simplifica, reduz ou reproduz o conhecimento específico, mas o transforma e torna palpável aquilo que o aluno irá aprender. Arendt (2008), inclusive, cita que a ideia na qual os professores podem ensinar sobre qualquer assunto, nas últimas décadas, resultou em um negligenciamento grave na formação de professores, dentro de suas próprias áreas.

Toda situação de ensino exige a reflexão e o raciocínio pedagógico (SHULMAN, 2014). Qualquer que seja o docente, ele não vai à sala de aula sem realizar processos mínimos de compreensão do conteúdo das disciplinas e transformação daquele conteúdo para que os alunos compreendam. Segundo o autor, ensinar vai muito além de verbalizar palavras, pois é um

processo, e como todo processo, é feito em etapas que se iniciam quando aquela disciplina é aprendida, durante a formação (ou não), por aquele docente, mas depois outras etapas se sucedem, como aquelas da reflexão (que exige planejamento), adequação conforme a série e transformação. O ensino, sobretudo, é um processo que exige reflexão em todas as etapas (SHULMAN, 2014).

Para Gauthier et al. (2013), o ensino é composto de saberes sem ofício, porque se acredita que para ensinar a única necessidade pré-existente é a de ter o conhecimento do conteúdo daquela disciplina, quase que como uma inclinação inata, um dom de ensinar. Em contrapartida, o autor também comenta que os professores podem exercer um ofício sem saberes, quando a experiência, por si só, é tomada como totalizante no ensino, o que desconsidera os conteúdos a serem ensinados e o processo de reflexão sobre o ensino que, ou não acontece, ou acontece de maneira muito tardia. Lopes (2010) discute como Gauthier et al. (2013) evidenciam a existência de crenças quanto aos saberes da profissão docente, que estariam sempre distantes da prática real docente imposta aos professores. Logo, percebe-se que os docentes sempre estiveram afastados, de uma forma ou de outra, da existência e consolidação desses saberes, seja pelo esvaziamento da reflexão, seja pelo distanciamento da realidade da prática.

Por isso é comum encontrar recém-formados que vivenciam um sentimento de “choque de realidade”, pois os conhecimentos não foram articulados ao longo da formação e muitos aprenderam a Geografia a ser ensinada apenas na prática escolar, ou seja, após iniciarem a profissão (TARDIF, 2002; LOPES, 2010; MORAIS, et al., 2020). Eles percebem que muito daquilo que foi estudado na Universidade, que todos aqueles conceitos, processos, formas e críticas não é, nem de perto, a base daquilo experienciado na escola. Ou seja, os conteúdos não possuem a mesma roupagem e o currículo não foi discutido pelos especialistas que lhe formaram. Como tratar tais conteúdos com meus alunos do Ensino Fundamental e Médio? Não há resposta, inclusive porque, na realidade, sua experiência prática e a discussão sobre Geografia Escolar, durante a formação, foi reduzida, quando muito, as disciplinas de estágio supervisionado, muitas vezes a única ponte com a formação pedagógica dos professores, restrita aos últimos anos do curso (MORAIS et al., 2020). Huberman (2000) destaca que esse choque de realidade seria uma fase inicial, de entrada, do ciclo de vida profissional docente, em que ocorreria uma confrontação com os desafios postos pela situação profissional, dado por estágios de necessidade de sobrevivência e/ou descoberta.

No entanto, é importante pontuar que a discussão aqui feita não possui o objetivo de anunciar a inutilidade dos conhecimentos científicos, tampouco desvalorizá-los, mas atentar para a necessidade de uma formação docente que não valorize somente os conhecimentos científicos, mas que considere e resgate também os saberes docentes construídos ao longo da prática docente, trazendo-os para a formação inicial dos professores (LOPES, 2010). É necessário o entendimento de que os professores são intelectuais e autores do seu trabalho (CAVALCANTI, 2012).

Então, como formar um professor (a)? Essa é uma questão praticamente impossível de se responder. Não há uma receita pronta e não somos capazes de criá-la. A formação docente envolve diferentes fatores, incluindo possuir uma base de conhecimento como Shulman (2014) destaca, em que a formação acadêmica nas disciplinas, os materiais (currículos, materiais didáticos etc.), as pesquisas acadêmicas e a sabedoria advinda da prática docente compõem esse escopo necessário ao processo formativo dos professores.

É claro que diferentes referências já se debruçaram para pensar essa formação docente. Nóvoa (2009) questionou fortemente a atuação docente como parte da reflexão e autoria nos processos de formação. Para ele, os professores precisam ser autores dos discursos, reforçando seus saberes e promovendo um movimento de devolver a formação de professores aos professores, para que ela seja construída dentro da profissão. Talvez, assim, comecemos a refletir os reais problemas e desafios da profissão, sentidos por um dos principais pares no processo de ensino: os professores.

Assim, a valorização dos saberes docentes pode promover uma progressiva libertação dos professores, possibilitando a formação de um profissional crítico e quebrando o mecanicismo existente nas salas de aula (LOPES, 2010). Romper com a persistente ideia de professores como transmissores de saberes, que assola a formação e o espaço de atuação dos professores, abre caminhos para a promoção da autoria, reflexão e produção docente e isso somente ocorrerá por meio da valorização dos saberes docentes.

Por fim, concordamos com Freire (2019), quando reivindica a libertação dos oprimidos que, nesse caso, são os professores. Oprimidos porque encontram-se em meio a uma crise docente, incapazes de lutar e distantes do desenvolvimento de uma criticidade. Assim como o autor propõe, é importante que exista uma conscientização e radicalização crítica para promover a libertação dos oprimidos. Dessa forma, a discussão aqui feita, ao reivindicar uma libertação, autonomia e protagonismo docente, com inserção crítica, é para que expor a necessidade de

uma superação da crise do trabalho docente e isso acontecerá por meio da *práxis*, a ação através da luta, e uma valorização dos saberes docentes e de seus lugares de produção e existência. Tudo isso, se inicia desde a formação inicial dos professores, e é por isso que discutiremos a seguir como ela tem sido feita, no que tange a Geografia, e assim poderemos elucidar ainda mais os avanços e entraves do processo formativo nessa área.

5 FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA

Partimos do entendimento sobre a formação de professores proposta por Cavalcanti (2012), que mostra a necessidade de valorizarmos a discussão sobre o processo formativo docente, visto que esse pode viabilizar as mudanças necessárias nas políticas públicas para educação, na qualidade das escolas e, claro, no ensino de Geografia. Ao falarmos sobre a formação docente em Geografia, se faz necessário, inicialmente, entendê-la como um processo que acontece a partir de etapas e ao longo do espaço-tempo. Pimenta (1999) apresenta uma concepção de formação não apenas considerando-a como uma habilitação legal para ensinar, inclui também uma possibilidade de exercício da atividade docente que não se faz de maneira mecânica, que auxilia na construção do saber-fazer docente, considerando que suas práticas sociais são exigidas no cotidiano. A partir dessa própria atividade, os docentes se tornam capazes de construir e transformar seus saberes e suas identidades.

Assim, o processo de formação não promove a existência de um ator social pronto e engessado, muito pelo contrário, ele começa a ser formado e continua em processo de formação ao longo de toda a sua carreira (PIMENTA, 1999). Para Tardif (2002) o ser professor advém de um constante tornar-se, pois ao longo do tempo os professores vão aprendendo o magistério e tornando-se professores. O autor considera que, no caso da docência, a aprendizagem do trabalho é, também, referente a uma escolarização que o sujeito passa e que é responsável por fornecer os conhecimentos teóricos e técnicos necessários à sua lida cotidiana. Por isso, não negamos a necessidade de uma formalização acadêmica dessa formação, mas evidenciamos que esse não é o único processo que integra a formação docente.

Para Pontuschka et al. (2009) o processo de formação docente mudou muito, ao longo do tempo, já que as antigas concepções e modelos formativos (como é o caso do modelo 3+1) que propunham uma figura de docente transmissora de conhecimentos têm mudado, no qual novas concepções surgem e incentivam a construção de um profissional crítico, reflexivo e autônomo. Isso ocorre, principalmente, pela maior valorização dos saberes docentes, que liberta os docentes dos modelos prontos e engessados para um lugar de autonomia e criticidade.

Batista et al. (2019) também consideram a formação docente como um processo que não ocorre apenas dentro da universidade, muito pelo contrário, se desenvolve durante toda a sua vida profissional. Ou seja, essa formação não acontece apenas durante a formação inicial, mas também durante a atuação docente e formação continuada. Professores reflexivos e críticos podem ser formados quando ocorre uma articulação, durante todo seu ciclo formativo, entre a teoria e a prática pedagógica, construindo um profissional engajado e com responsabilidades sociais. Evidentemente, isso é fundamental quando se trata da formação de professores de Geografia, já que nossa ciência permite construir uma visão de mundo consciente e articulada com as demandas socioeconômicas, mediante uma formação multicultural, problematizadora e crítica (BATISTA et al., 2019).

Outros autores também ressaltam que a profissionalidade e formação docente tem como pontapé inicial o curso de formação docente, mas se prolonga ao longo de toda atuação dos professores, em um constante processo (PIMENTA, 1999; CAVALCANTI, 2012; OLIVEIRA e SILVA, 2020). Ou seja, não há apenas um momento para a formação de professores, mas tudo acontece ao longo de um longo processo, com etapas que ocorrem em diferentes espaços e que são complementares. Por isso, segundo os autores supracitados, tomaremos aqui a formação docente englobando, tanto a inicial, como a contínua e, além disso, a escola como um espaço de trabalho e de formação.

No que tange a formação de professores em Geografia, Pontuschka et al. (2009) apontam que os cursos de formação de professores são considerados cursos fracos e que, claramente, promovem a formação de um profissional visto como despreparado e com pequena autonomia docente em seus próprios saberes. Isso porque alguns problemas no processo formativo se arrastam ao longo do tempo e precisam ainda ser superados. Um dos problemas mais comuns na formação de professores de Geografia, discutido por diferentes autores, é a clássica e comum dicotomia no processo formativo: uma formação disciplinar, puramente geográfica por assim dizer, e uma formação pedagógica, descolada, fragmentada e menos valorizada que a primeira (LOPES, 2010; GIROTTO, 2014; PORTELA et al. 2020; OLIVEIRA e SILVA, 2020). Aliás, as duas etapas da formação, inclusive, seguem tão alheias que pouco se integram, gerando, inclusive, uma inferioridade dos próprios saberes e práticas gestadas no âmbito escolar e por seus sujeitos, numa tida hierarquia da formação docente (LOPES, 2010; GIROTTO, 2014), em que

Os conhecimentos, as práticas, os valores dos diferentes sujeitos da escola não são levados em consideração, uma vez que são concebidos como inferiores na hierarquia que compõem a formação docente e na qual o saber acadêmico/disciplinar, produzido

pelo especialista competente na universidade ocupa lugar de destaque, chegando, muitas vezes, a ser considerado o único conhecimento válido e necessário para tal formação (GIROTTI, 2014, p. 52).

Muitos estudantes ou até licenciados em Geografia questionam como, muitas vezes, as disciplinas do núcleo específico seguem alheias e sem associação à Geografia Escolar, pois muitas vezes os conteúdos estudados na universidade não se aplicam a Geografia da escola (CAVALCANTI, 2012; MARTINS, 2015). Isso ocorre porque, no exercício da profissão, os saberes dos professores tendem a se distanciarem da formação inicial e os conhecimentos serão reelaborados a partir de outras fontes e referências de conhecimento (internet, livros didáticos etc.), o que promove uma reconstituição da Geografia Escolar, afastada dos saberes acadêmicos (CAVALCANTI, 2012).

Além disso, a formação inicial se desenvolve alheia à realidade das escolas, seja no currículo, no conteúdo ou na prática dos estágios, contribuindo pouco para promover uma identidade do profissional docente (PIMENTA, 1999). Por isso, os professores não se reconhecem no seu espaço de trabalho, já que seu processo formativo foi feito distante do mesmo e seus saberes não foram validados. Coisa parecida acontece com a formação continuada, já que essa não ataca a necessidade real do professorado, apenas servindo como uma espécie de reforço, com suas atualizações de conteúdos de ensino (PIMENTA, 1999).

Na visão de Portela et al. (2020) grande parte dos professores formadores não possuem ou nunca possuíram nenhuma ligação com o campo de atuação dos professores da educação básica, que é a escola, por isso desconhecem os processos, desafios e realidades que nela ocorrem. Segundo as autoras, quando se pensa na formação de professores de Geografia, sabe-se que o curso é estruturado para formar bacharéis, o que pode provocar uma formação fragmentada de professores. Além disso, mesmo que a maior parte dos cursos de Geografia formem profissionais que atuam no ensino, existe no imaginário dos professores formadores a concepção de que se está formando pesquisadores, planejadores ou bacharéis (CAVALCANTI, 2012).

Talvez por isso, Pimenta (1999) aponte que um dos principais desafios da formação inicial é fazer o professor ver-se como professor, ou seja, ter uma identidade profissional. Dessa forma, é importante salientar que o ambiente escolar deve ser visto como campo de pesquisa e, também, como campo de prática, desde o processo formativo, aumentando assim a relação entre escola e Universidade, favorecendo a formação docente e a construção de sua identidade profissional. Cavalcanti (2012) também defende que a formação inicial contribui diretamente

para a construção da identidade profissional dos docentes, mas que a experiência, adquirida com a prática escolar cotidiana, é uma liga fundamental ao longo dessa construção.

Assim, é possível perceber uma cisão entre teoria (conhecimento geográfico) e prática (conhecimentos práticos-pedagógicos), que se arrasta há muito tempo na formação de professores em Geografia, aumentando essa fragmentação do processo formativo (OLIVEIRA e SILVA, 2020), propiciando um ensino pautado na memorização e pouco reflexivo, existente desde o século XIX, como discutimos anteriormente. Em partes, a teoria seria aquela construída dentro da universidade, com as disciplinas de conteúdo base/específicos, enquanto a prática se faz, majoritariamente, dentro do ambiente escolar, com as disciplinas pedagógicas e estágios. Os autores, inclusive, apontam que essa desarticulação entre prática e teoria seria um dos grandes empecilhos e problemas na formação dos professores de Geografia. Inclusive, muitas vezes, a desvalorização da prática e da reflexão sobre ela, que já discutimos quando tratamos dos saberes docentes, nos cursos de formação, evidencia que:

A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas (NÓVOA, 2007, p. 14, grifo nosso).

Cavalcanti (2012) ressalta que a superação dessa questão contribuiria para uma formação profissional crítica, promovendo um exercício profissional com qualidade. Por isso, para a autora defende não fazer mais sentido as disciplinas existirem de forma separada, fragmentando a teoria da prática, ou ainda a existência de disciplinas que sejam voltadas ao teor pedagógico, enquanto outras são voltadas ao conteúdo disciplinar. Pimentel (2010) aponta que já faz tempo que o processo de formação inicial de professores tenta romper com esse problema e associar a prática e a teoria dentro dos cursos. A importância disso é tornar o futuro professor conectado com seu ambiente de trabalho, aprendendo na prática como se desenvolverá sua profissão. Neste ponto, torna-se fundamental destacar que os professores da educação básica, ao receberem esses futuros professores, devem ser vistos como formadores de docentes, visto que complementam com os seus saberes profissionais a formação inicial desses estudantes (PIMENTEL, 2010).

Além disso, existe a falsa ideia de que na Universidade os únicos responsáveis pela formação docente seriam os professores que ensinam os saberes disciplinares ou que o

fundamental na formação de professores é apenas conhecer a matéria que se vai ensinar (CAVALCANTI, 2012). Essas ideias replicam concepções errôneas nas quais ocorre uma valorização exacerbada do conteúdo disciplinar e até mesmo réplicas do modelo formativo 3+1, como é o caso do modelo 2+2, no qual dois anos são dedicados aos conteúdos base daquela ciência e mais dois voltados a prática escolar (CAVALCANTI, 2012). A responsabilidade da formação docente é de todos os professores universitários, não apenas do núcleo de disciplinas pedagógico-didáticas, mas na prática não é isso que ocorre, visto que, geralmente, o foco da formação se dá ao eixo disciplinar, ignorando-se o campo de atuação dos futuros professores (PORTELA et al., 2020). É o professor formador que possui maior contribuição no processo formativo, mas se este é alheio à importância e a realidade da escola, ou desvaloriza a articulação entre teoria e prática, a formação será prejudicada (MARTINS, 2015; PORTELA et al., 2020).

Girotto (2014) destaca como a valorização dos saberes docentes no sentido formativo dos docentes contribui profundamente no processo, tornando os próprios licenciados e estudantes sujeitos desse momento, desde a formação, criticando, modificando e refletindo. Inclusive, o autor aponta como o modelo aplicacionista e mecânico, associado ao processo formativo trazem a ideia de uma escola esvaziada no processo de formação da participação autoral docente e da construção da profissão docente. Os professores não são consultados e suas experiências não são tomadas como válidas, reforçando a ideia de que o especialista seria o único responsável pela formação docente, com um conhecimento construído de maneira hierárquica.

Nesse sentido, seria, então, a pesquisa científica uma ponte importante na construção e efetivação da relação entre teoria e prática, e esta precisa ter uma posição de destaque na formação de professores de Geografia (PONTUSCHKA et al., 2009; SUERTEGARAY, 2018). Para tanto, os professores precisam desenvolver a prática da pesquisa desde a formação inicial até o seu cotidiano de trabalho, assim rompendo com a ideia de que os professores da educação básica não precisam pesquisar e com a concepção de professores apenas como transmissores de conhecimento, como já discutimos anteriormente. Segundo as autoras, a pesquisa é a oportunidade para o desenvolvimento de um profissional crítico e criativo, daí a importância de se ensinar a pesquisar tanto na formação docente, como no ensino básico, superando, assim, ensinamentos pautados na memorização etc. Neste sentido, Cavalcanti (2012) ressalta que a pesquisa precisa ser um princípio formativo do profissional de Geografia, seja licenciado ou bacharel, visto que se faz necessário conhecer a produção de conhecimentos em sua área, além de

capacitar o profissional de competências para um exercício da profissão de maneira crítica e reflexiva, impedindo a ideia de reprodução conteudista.

Assim, um dos grandes desafios dos cursos de formação de professores de Geografia está associado com a necessidade de articular os conteúdos das disciplinas acadêmicas com os conteúdos pedagógicos, fomentando a didática, ou seja, o ensinar a ensinar (PONTUSCHKA et al. 2009). Dessa forma, a pesquisa pode ser esse instrumento para o ensino, desenvolvendo a análise crítica, identificando metodologias de ensino etc. (PONTUSCHKA et al. 2009).

Uma base legal, as DCN de 2002, surgiram para alterar essa formação fragmentada, que acentua a cisão entre teoria e prática, trazendo a dimensão pedagógica como central na formação profissional dos professores. Isso porque, dentre outras medidas, foi proposta uma carga horária de 400h de estágio supervisionado e obrigatoriedade de um projeto de curso independente e voltado para as licenciaturas. Esse fato coloca a formação de professores na centralidade, que não existia antes (OLIVEIRA e SILVA, 2020). Ou seja, aqui os cursos se veem obrigados a mudar a formação 3+1 para dar espaço a uma formação única e integrada.

Essa é uma das principais normativas que definem a formação de professores, padronizando os cursos de formação de docentes, considerando e ressaltando algumas questões como a articulação entre teoria e prática, e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, mesmo com a implantação das DCN que é uma tentativa de aproximar a universidade e a escola na formação inicial de professores de Geografia, e apesar dos professores formadores reconhecerem a importância da associação entre escola e universidade, muitos deles percebem que pouco tem sido integrado e efetivado na prática. Além disso, ainda ocorre um foco, na carga horária e na estrutura dos cursos, voltado para o núcleo de disciplinas específicas (voltada para a Geografia), em que poucas vezes se relacionam com questões pedagógicas ou com práticas direcionadas ao contexto escolar (OLIVEIRA e SILVA, 2020).

Ademais, na tentativa de superar os distanciamentos entre teoria e a prática, foram criados alguns programas que tentam estabelecer essa articulação escola-universidade. Um programa que se destaca na construção profissional do futuro professor é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)⁷. Importante tanto no quesito formação

⁷ O PIBID é um programa da CAPES que surge em 2013, para ser realizado nas instituições de ensino superior, com o objetivo de incentivar a docência, contribuindo no processo de formação docente e na qualidade do ensino público brasileiro. Ver mais em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30798135/do1-2013-07-23-portaria-n-96-de-18-de-julho-de-2013-30798127>.

inicial ou continuada (pois diferentes professores se envolvem no programa, o que possibilita uma eficiente oportunidade de práxis pedagógica dentro da carreira professor formador), como para ajudar a alinhar as realidades escola-universidade, o PIBID auxilia na formação crítica, autônoma e profissional (BATISTA et al., 2019; PORTUGAL, 2019; SANTOS e ALVES, 2021). As experiências que o programa traz são potencializadoras da formação inicial porque ajudam na construção de práticas e vivências, desenvolvendo saberes profissionais e auxiliando na formação da identidade docente (PORTUGAL, 2019).

No caso da Licenciatura em Geografia da Universidade Federal da Bahia (UFBA), por exemplo, Santos e Alves (2021) apontam a fragmentação entre os conteúdos geográficos e didático-pedagógicos e como o PIBID auxilia na articulação entre formação e ensino, preenchendo lacunas que o processo formativo e os componentes curriculares possuem. Assim, mesmo com as atuais tentativas de descaracterização, esvaziamento e “modernização”, principalmente após 2018, esse programa ainda se mostra crucial na construção do processo formativo docente, inclusive em Geografia (SANTOS e ALVES, 2021).

Outro conhecido problema na formação de professores de Geografia, que ao mesmo tempo é causa e consequência da cisão entre teoria e prática anteriormente citada, consiste na divisão entre bacharelado e licenciatura que suscita questões e reflexões. No geral, “a licenciatura é considerada algo menor, “menos científico”, mais fácil. Tem-se um entendimento de formação que ignora a complexidade do ser professor e do ato de ensinar” (LOPES, 2010, p. 76). Pontuschka et al. (2009) também comentam que a licenciatura se mostra como um curso secundário e complementar, numa posição inferiorizada. Suertegaray (2018) comenta que essa dualidade bacharel *versus* professor está longe de ter fim, bem como Vesentini (2002) aponta que essa inferiorização dos professores é tão grande que muitas vezes eles são vistos como generalistas incompetentes, discurso reproduzido e fortalecido dentro da própria universidade que insiste em supervalorizar a especialização.

Moraes (2002) também crítica essa formação “conjunta” do geógrafo e do professor de Geografia. O autor comenta que, na realidade, não há uma grande diferenciação entre o diploma do bacharel e do licenciado, promovendo uma formação defasada para ambos, até porque os professores formadores acabam por não diferenciar quem são os alunos formados. Inclusive, essa discussão sobre a fragmentação no processo formativo não é feita, muitas vezes, por medo de legitimar a separação do ensino da pesquisa. Claro, elas são indissociáveis, mas precisam ser construídas conforme o campo de atuação dos profissionais. Assim, a área do ensino, por vezes,

é tomada como uma espécie de apêndice do curso de Geografia (bacharelado) (MORAES, 2002).

Assim, entendemos que a formação inicial docente em Geografia possui problemas e desafios que atingem, em comum, as instituições de ensino superior (IES) a nível nacional e que se prolongam ao longo do percurso formativo. Seja na separação entre a teoria e a prática ou na dificuldade em evidenciar as necessidades da formação do licenciado, é notável que pouca valorização dos saberes docentes ocorre. Em práticas esvaziadas de reflexão e de construção autoral docente ou em pouca participação da escola no âmbito da formação no ensino superior, esses saberes vão sendo sufocados ao longo do percurso formativo. No que tange ao ensino dos componentes físico-naturais, esses problemas se aprofundam e evidenciam em outra fragmentação: aquela entre a Geografia Física e a Humana. Isto, conseqüentemente, promove mais um entrave tanto na formação de professores, como na atuação docente, como veremos a seguir.

6 COMPONENTES FÍSICO-NATURAIS, ENSINO DE GEOGRAFIA E FORMAÇÃO DOCENTE

Nesse capítulo faremos, brevemente, considerações quanto as questões basilares e os desafios no ensino dos componentes físico-naturais (relevo, rochas, solos etc.), aqueles que compõem o escopo teórico da Geografia Física, no Ensino Superior, e que apesar de terem origem dissociada a ação humana é por esta, modificada, transformada e apropriada (MORAIS, 2011; 2013; MORAIS e ASCENÇÃO, 2021) e devem ser tomadas como um único conjunto. A terminologia de componentes físico-naturais adotada é proveniente das recentes discussões feitas por Morais e Ascensão (2021) que aborda uma visão associada a esses componentes como partes de um todo, que seria o espaço geográfico. Esta mesma concepção valida questões defendidas neste trabalho que são: a indissociabilidade entre natureza e sociedade, ou entre Geografia Física e Geografia Humana, na Educação Básica; o questionamento à lógica da transposição didática e da hierarquização de saberes. Logo, tal conceito possibilita

Ensinar Geografia ultrapassando essa perspectiva [de dicotomização no ensino] significa mobilizar o sistema de objetos e os sistemas de ações, de forma a colocar em interação componentes físico-naturais e sociais (MORAIS e ASCENÇÃO, 2021, p. 11).

Assim, percebemos que muitos dos problemas na formação de professores em Geografia, discutidos nos capítulos anteriores, estão presentes no ensino desses componentes. Ademais, trouxemos algumas concepções muito frequentes a respeito das melhores

possibilidades para promover um ensino mais crítico, alinhado a uma formação cidadã e próxima à realidade vivida pelos estudantes também no ensino sobre natureza.

Para iniciarmos essa discussão, entendemos a Geografia Física como o subcampo da Geografia, no Ensino Superior, dedicado a estudar a interconexão dos elementos da natureza, e a ela própria incorporada da dinâmica social, se configurando historicamente como uma árdua tarefa para os profissionais de Geografia (SUERTEGARAY e NUNES, 2001). Ademais, reconhecemos que há uma dicotomia entre a Geografia Física e a Geografia Humana, reproduzida tanto no contexto acadêmico como no ensino escolar, como evidenciado por Morais e Ascensão (2021), que analisaram 55 teses e dissertações que versavam sobre os componentes físicos-naturais e sua abordagem na Educação Básica, no qual 29 deles não associava estes componentes aos sociais, o que reforça tal problema, no âmbito da Geografia Escolar. No entanto, já existem algumas percepções contemporâneas que traçam uma aproximação da relação natureza e sociedade (ARAÚJO et al., 2019) e da imprescindível importância dessa combinação.

Logo, apesar de concordarmos com Suertegaray (2018) sobre o conceito de Geografia Física para designar o estudo dos elementos da natureza, no que tange ao ensino básico, a dicotomização entre essa subárea e a Geografia Humana não é fértil para ser posta em consideração, explicitaremos melhor em seguida, e por isso, escolhemos e daremos preferência ao termo componentes físico-naturais em Geografia, pois representa uma perspectiva muito mais integradora e menos fragmentada, de Geografia, para o contexto da Geografia Escolar.

6.1 ENSINO DOS COMPONENTES FÍSICO-NATURAIS

Quando olhamos para o passado, verificamos que as temáticas da Geografia Física sempre estiveram presentes no ensino de Geografia, principalmente no período da institucionalização da Geografia no Brasil, início do século XX. Vimos também que em um passado não muito distante, estas temáticas foram utilizadas numa tentativa de promover a alienação, sem considerações críticas e reflexivas, como no período da ditadura civil-militar brasileira (KIMURA, 2009). Ademais, até hoje, é possível perceber como as discussões sobre a natureza e sociedade perpassam os mais diferentes documentos balizadores do ensino básico, como é o caso dos PCN e da BNCC, de tal forma que ensinar Geografia é também, conseqüentemente, ensinar sobre natureza.

Apesar disso, essa própria concepção de natureza, por muitas vezes, dentro do ensino básico é compartimentada em subcampos (Geomorfologia, Biogeografia etc.) e isso se associa a formação dos professores de Geografia que também está inserida em um processo formativo fragmentado nos seus próprios currículos e/ou em disciplinas estanques (SUERTEGARAY, 2018). Dessa forma, até a própria estruturação disciplinar que os futuros professores recebem ao longo da sua formação já é fragmentada, voltada a uma especialização que não deve ser o foco do saber construído para o licenciando em sua futura atuação docente.

Essa concepção fragmentada de natureza começa na dicotomia entre a Geografia Física e a Humana, que isola os componentes físico-naturais como se fossem fatores a serem analisados por si só (ARMOND e AFONSO, 2010; MORAIS e ASCENÇÃO, 2021). Sabemos que essa divisão está, historicamente, enraizada na constituição do conhecimento geográfico, mas esse fator impossibilita a construção de um ensino crítico e que possibilite uma compreensão efetiva de espaço geográfico, que não se dualiza em físico/humano (MORAIS e ASCENÇÃO, 2021). Urge a necessidade de a Geografia Escolar vivenciar a superação dessa dicotomia. A Geografia ganha sentido, quando tratada de forma integrada, sem a separação da Geografia Física em subcampos pouco conexos e sem o descolamento das concepções de natureza e sociedade. Esse problema, no entanto, não se restringe apenas à esfera nacional. No Chile, Marija et al. (2018) evidenciam que essa dicotomia perpassa não só o ambiente escolar, mas nasce no próprio currículo fragmentado, na formação de professores e atinge o ensino e prática dos docentes em Geografia, assim como observamos no Brasil.

Interessante suscitar também que no ensino básico o que se entende como disciplina é a Geografia, e não seus subcampos (seja da parte Humana ou Física). Não se pretende formar, então, “mini” geomorfólogos, climatólogos etc., mas construir juntos com os estudantes suas concepções de Geografia que automaticamente estão ligadas as variadas percepções sobre natureza e sociedade, interligadas de forma indissociável (SUERTEGARAY, 2018). Por isso, evidenciamos que não se verifica a possibilidade de tratar uma Geografia dualizada em duas grandes áreas e nem fragmentada em subcampos, no contexto da Geografia Escolar. Esse problema só enfraquece o entendimento sobre Geografia e impossibilita a formação crítica de um raciocínio geográfico apoiado na relação entre natureza e sociedade. É por isso que reivindicamos que através de um pleno entendimento dos problemas sociais e suas relações entre os fatores físico-naturais e humanos teremos a formação de cidadãos críticos e conscientes da realidade em que vivem (MORAIS, 2013; CASTELLAR, 2018; SANTIAGO, 2021).

Desse modo, se faz necessário uma compreensão integrada, totalizante, que possibilite o ensinar sobre as relações sociedade e natureza, de maneira integrada, sem a fragmentação entre a Geografia Física e a Humana, e sem a tão arraigada transposição dos conteúdos aprendidos na academia (ARMOND e AFONSO, 2010; MORAIS, 2013; CASTELLAR, 2018; SUERTEGARAY, 2018).

Uma formação de professor que o desperte para a vida intelectual, que o faça ter consciência do que ele sabe e do que precisa saber. Formar o aluno para que leia o mundo supõe compreender a realidade em que vive, significa levar situações do cotidiano para as aulas [...], tornar a aula investigativa e significativa (CASTELLAR, 2018, p. 47).

Santiago (2021) defende que a Geografia Escolar pode ser esse elo, através da superação da tradicional dicotomia entre a Geografia Física e a Geografia Humana, por intermédio da Geografia Física Crítica⁸. Desse modo, a Geografia superando esse insistente problema, teremos a formação de uma intensa relação entre os aspectos físicos e humanos e o contexto socioespacial.

Logo, torna-se necessário frisar o que já discutimos no capítulo anterior, sobre a necessidade dos conhecimentos da área de formação (geográficos) estarem alicerçados nos conhecimentos pedagógicos, de forma integrada (MORAIS, 2013), promovendo também uma valorização dos saberes docentes. Por isso o conhecimento pedagógico do conteúdo, proposto por Shulman (2005; 2014), são tão urgentes no ensino de Geografia, e essa intrínseca relação entre conteúdo e didática surge a partir da formação inicial e permanece ao longo da formação continuada e prática docente (MORAIS, 2013). O estigma de matéria decorativa que acompanha a Geografia a longos tempos, principalmente, em seus componentes físico-naturais, só será superado quando o necessário diálogo entre didática e epistemologia (fazer Geografia) for efetivado, sem um permanente limite entre um e outro (MORAIS, 2013; CASTELLAR, 2018).

Por isso Suertegaray (2018) afirma que o fundamental não é se indagar o que ensinar em Geografia Física, porque decifrar a natureza dada/posta já faz parte do objetivo da Geografia Escolar. A pergunta fundamental aqui é de que forma ensinar ou qual o método utilizar para ensinar Geografia. Assim, sem abandonar a descrição, mas superando-a, sem perceber a natureza como algo externo a sociedade, mas parte integrante dela. Atividades didáticas que

⁸ A Geografia Física Crítica é uma nova abordagem na Geografia que propõe justamente uma visão integrada, no qual o espaço seria um produto das disputas entre os diferentes atores sociais e a luta de classes um fator importante na compreensão da produção do espaço e das relações sociedade e natureza. Ver Lave et al. (2009).

agucem um olhar crítico e de reconhecimento da natureza e suas transformações pela ação humana, trabalhos de campo, a utilização das redes sociais no ensino (BENTO e ALVES, 2021) ou ainda propostas didáticas alinhadas e contextualizadas à escala do cotidiano do sujeito (SANTIAGO, 2021), se fazem como importantes. Tais abordagens podem favorecer contextos que provoquem conexões entre os aspectos físico-naturais e humanos, auxiliando na leitura de mundo, na construção do raciocínio geográfico e na formação cidadã por meio da compreensão da realidade (CASTELLAR, 2018).

6.2 DESAFIOS NO ENSINO DOS COMPONENTES FÍSICO-NATURAIS

Partindo do que discutimos anteriormente e como um panorama do que é ensinado sobre os componentes físico-naturais na Geografia Escolar, Morais (2013) evidenciou que dentre as temáticas sobre relevo, rochas e solos, a primeira foi a mais abordada pelos professores. Porém, independentemente do conteúdo trabalhado, é essencial tratá-lo associado a realidade do aluno. Assim, com exemplos reais, as necessárias abstrações teriam mais sucesso. Não é simples e fácil construir um ensino dessa maneira, e por isso é fundamental uma boa formação inicial e continuada, na qual se reconheça o chão da escola e os saberes docentes, para então a proposição de práticas alinhadas a realidade vivida pelos estudantes.

Portanto, o primeiro desafio do docente ao ensinar sobre esses conteúdos seria a necessidade de utilizar-se da realidade vivida pelo aluno para poder ensinar. Entretanto, existem muitas dificuldades que os professores encontram ao ensinar os componentes físico-naturais associando-as a realidade discente, que os fazem até considerar o ensino destes componentes difíceis (MORAIS, 2011). Dentre as principais problemáticas vivenciadas pelos professores podemos destacar:

- A. O distanciamento dos professores em relação ao conteúdo da Geografia Física, principalmente por um problema na formação inicial docente, fragmentada, que já explicitamos aqui. Atrapalhando o domínio profundo desses temas, provocando uma dificuldade em tratá-los, principalmente se o ensino for feito de maneira estanque, já que muitas vezes são necessárias profundas abstrações (ASCENÇÃO, 2009; MORAIS, 2011).
- B. A utilização acrítica e restrita do livro didático (LD) para a elaboração e realização das aulas de Geografia (CAVALCANTI; 2010; AZEVEDO et al. 2020). Considerando que o LD é a fonte e instrumento didático-pedagógico mais utilizado pelos docentes ao

realizar as aulas de Geografia (ASCENÇÃO, 2009; MORAIS, 2011; MENEGUZZO e MENEGUZZO, 2014). Embora isso não seja um problema, muitas vezes verificamos uma fragmentação temática dentro dos LD, favorecendo o distanciamento das necessárias relações entre sociedade e natureza, uma percepção alienante dessas relações e/ou uma falta de abordagem local, ou seja, uma questão de escala, que seria um alavanque para um ensino próximo ao cotidiano dos alunos. Como por exemplo na fragmentação dos materiais didáticos do final do século XX, segundo a abordagem N-H-E (natureza, homem e economia), que comentamos anteriormente, em que esses subtemas pouco ou nunca estavam articulados. Além disso, a utilização do LD como único material didático-pedagógico pode não favorecer um ensino e aprendizagem que defendemos aqui, crítico, voltado para a formação cidadã etc. (MORAIS, 2011).

- C. A dificuldade no desenvolvimento de trabalhos de campo e atividades práticas com os discentes, principalmente por falta de infraestrutura, condições financeiras das escolas e de apoio logístico, mesmo muitos professores reconhecendo essa atividade como essencial para uma melhor construção do conhecimento e do ensino e aprendizagem em Geografia (MORAIS, 2011). É importante salientar também que esse tipo de atividade é muito proveitoso para promover maior articulação entre teoria e prática, por meio da *práxis*, e no desenvolvimento de sequências didáticas que aproximem os componentes físico-naturais à escala local, bem como do cotidiano vivido pelos estudantes (LOUZADA e FILHO, 2017).
- D. A falta de infraestrutura física e de materiais didáticos, problemas crônicos, principalmente, nas escolas públicas brasileiras. Salas de aula sem ventilação ou acústica adequada, falta de laboratórios, de espaço para desenvolvimento de sequências didáticas ao ar livre ou inexistência de materiais como mapas (com diferentes escalas) e globos, salas multiuso, informatizadas e com internet etc. são retratos de muitas escolas espalhadas pelo país e estes são empecilhos para o desenvolvimento de aulas menos focadas no LD, mais próximas à realidade dos estudantes e reflexivas e, conseqüentemente, mais atrativas (MORAIS, 2011; NOVAIS, 2018).

Muitos outros desafios a serem superados poderiam ser citados, como a falta de formação continuada, que ataque os reais problemas ocasionados por: currículos defasados e distantes da realidade dos estudantes, sem a presença da reflexão sobre os componentes físico-naturais com os sociais, que são fundamentais para o entendimento do espaço geográfico; e por professores que não foram expostos à processos formativos que valorizem seus conhecimentos

pedagógicos de conteúdo e os transformem em práticas pedagógicas instigantes e reflexivas. Como exemplo, atualmente temos diversas abordagens fáceis e transformadoras sendo desenvolvidas, como a de Santiago (2021), que aplicou com estudantes de uma escola pública e periférica de Salvador uma maquete interativa que aborda a situação do risco aos movimentos de massa associados à desigualdade social, mas essas propostas raramente chegam à escola, principalmente pela fragmentação e distanciamento entre escola e universidade (principal responsável pela formação de professores hoje), anteriormente discutida.

Dessa forma, percebemos que há, ao longo de toda a história de formação dos docentes em Geografia, problemas que dificultam a construção dos saberes docentes e de uma profissionalidade mais autônoma, ficando isso evidente quando analisamos o ensino dos componentes físico-naturais. Fizemos, ao longo desses capítulos, um resgate dos principais pontos que são discutidos na literatura em relação à formação de professores em Geografia no Brasil e o ensino dos componentes físico-naturais, observamos que os problemas se iniciam em um processo formativo fragmentado, tanto na relação prática e teoria, quanto nos subcampos da Geografia Física e na relação sociedade e natureza, refletindo na maneira como os professores ensinam. Tais elementos evidenciam um ensino estanque, pouco associado a realidade do aluno e com pequenas possibilidades de um conteúdo crítico e instigante aos estudantes.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A elaboração dos resultados nos permitiu discutir de que modo a formação de professores em Geografia tem mudado e influenciado na construção dos saberes docentes e no ensino dos componentes físico-naturais, seja por meio das normativas, com a análise do PPC, ou da prática docente. É por isso que tomando a UFBA como foco no estudo, entendemos que muitas rupturas e continuidades, observadas na revisão bibliográfica, se fazem ao formar docentes em Geografia e como estes recriam seus saberes ao ensinar.

A Universidade Federal da Bahia⁹ surgiu em 1946 e se configura até hoje como a maior instituição pública da Bahia. Enquanto o curso de Geografia foi implementado em 1941, antes mesmo da fundação da supracitada Universidade, tendo sido incorporado à UFBA no ano de sua criação (SOUSA, 2015), passando a abrigar o primeiro curso de Geografia do estado da

⁹ Para maiores informações sobre a UFBA, consultar o Plano de Desenvolvimento Institucional (2017), disponível em: <https://www.ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/plano-desenvolvimento-institucional-ufba_web_compressed.pdf>.

Bahia e do Norte-Nordeste (CORREA, 2017). Assim, esta IES (Instituição de Ensino Superior) foi pioneira na formação de licenciados e bacharéis que, na época, cursavam a habilitação para Geografia e História, como discutimos anteriormente.

Por longos anos a Geografia da UFBA esteve numa posição de centralidade no campo disciplinar nacional, dentre várias questões, sobretudo pela criação do já citado Laboratório de Geomorfologia e Estudos Regionais. Este trouxe à Universidade uma efervescência científica, visto que vários professores e estudantes renomados saíram dos diferentes estados do Brasil para fazer parte do Laboratório. No entanto, hoje, a UFBA já não goza de tanto destaque nacional e isso se deve, dentre outros fatores, pelo exílio e não retorno do professor Milton Santos à UFBA, e pela transferência do eixo de produção científica para o centro-sul do país (SOUSA, 2015). No que tange a Pós-Graduação em Geografia da UFBA, criada em 1993, é possível comentar existe duas diferentes linhas de pesquisa (Análise Urbana e Regional e Estudos Ambientais e Análise do Território).

Estes resultados parciais visam demonstrar um pouco do que percebemos quanto ao curso de Licenciatura em Geografia da UFBA. As discussões aqui feitas ainda são iniciais, fruto de uma primeira abordagem advinda sobretudo de embasamento bibliográfico. Desse modo, dividimos este capítulo em três itens, conforme o grupo de resultados: o primeiro, referente ao Projeto Político Pedagógico do Curso de Geografia; o segundo sobre os egressos da Licenciatura em Geografia; e o último a respeito dos estudantes em Licenciatura em Geografia.

7.1 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GEOGRAFIA

O Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC) de Geografia da Universidade Federal da Bahia em vigor, foi implantado em 2015, e é o mesmo para a habilitação em Licenciatura e Bacharelado, embora cada curso apresente diferentes normativas e bases legais, como por exemplo, na LDB e nas DCN. Essas normativas, como já apresentado, criaram atribuições para regular as propostas curriculares de funcionamento dos cursos de graduação. O PPC anterior era de 1983, e evidentemente encontrava-se defasado. Em 2006 o curso noturno de Licenciatura em Geografia foi implantado, com a abertura da primeira turma em 2007.

A nova proposta curricular que surgiu com o novo PPC tendeu englobar as transformações normativas desde a implementação do anterior, baseando-se em dois grupos de princípios: o primeiro, de princípios filosóficos e pedagógicos, objetivando a formação crítica

do aluno, voltada para o exercício profissional, dentre outras questões; o segundo, de princípios didáticos e técnicos, no qual caracteriza a nova estrutura curricular

por um núcleo de disciplinas básicas de formação profissional, comum para as duas habilitações (Licenciatura e Bacharelado); um núcleo de disciplinas de conteúdos complementares, oriundos de áreas correlatas à Geografia, e um grande elenco de disciplinas optativas atendem a diversas áreas temáticas [...] (UFBA, 2015, p. 9).

Dentre várias as competências e habilidades específicas propostas para o licenciado, chama a atenção como o PPC aponta o domínio dos fundamentos e conceitos básicos da Geografia, inclusive na educação básica, além de propor que os futuros professores tenham a capacidade de produzir materiais didático-pedagógicos na área de Geografia, de ministrar o conhecimento geográfico de forma plena no ensino Fundamental II e Médio, conhecendo as técnicas didático-pedagógicas que os auxiliem neste processo etc. Ademais, o documento propõe que é parte do perfil do egresso em Licenciatura:

O licenciado em Geografia deve estar habilitado a ministrar aulas que enfoquem o conhecimento geográfico nos ensinos Fundamental e Médio. O curso direciona-se à formação de professores que tenham um amplo domínio das grandes áreas da Geografia (UFBA, 2015, p. 13).

Assim, a estrutura curricular do PPC foi dividida em grades curriculares, de acordo com núcleos de disciplinas voltadas para a Licenciatura e para o Bacharelado. No caso da Licenciatura, existe um núcleo de disciplinas básicas, um núcleo de disciplinas específicas da Geografia, um núcleo de disciplinas optativas e atividades complementares, e um último núcleo com componentes de fundamentação pedagógica e estágios supervisionados (também chamado de práticas de ensino). Para o Bacharelado, a estrutura se repete em todos os núcleos, exceto pelo núcleo de componentes de fundamentação pedagógica e estágios supervisionados que é substituído por um núcleo de formação específica.

É importante entender as disciplinas compõem cada núcleo para refletir melhor sobre o PPC e sua relação com a formação docente em Geografia na UFBA. Ao observarmos a separação das disciplinas a partir dos diferentes núcleos que compõem o curso, verificamos que, como no Quadro 3, temos quatro componentes que compõem o chamado núcleo básico de disciplinas e perpassam tanto a Licenciatura como o Bacharelado, no geral sendo ofertados por outros departamentos.

Quadro 3 - Núcleo básico de disciplinas do Projeto Político Pedagógico do Curso de Geografia UFBA

COMPONENTES	TEORIA / PRÁTICA	CARGA HORÁRIA	DEPARTAMENTO	PRÉ-REQUISITO
Geologia Básica	Teoria / Prática / Visita técnica	68	Geologia	-
Introdução à Filosofia	Teoria	68	Filosofia	-
Estatística IB	Teoria / Prática	68	Estatística	-
Pedologia I	Teoria / Prática / Visita Técnica	68	Oceanografia	Geologia Básica
CARGA HORÁRIA TOTAL		272	-	-

Fonte: Adaptado de UFBA (2015) por Bento (2024)

No Quadro 4, referente ao núcleo específico de disciplinas, encontram-se aqueles componentes que são ofertados pelo próprio Departamento de Geografia (IGEO), com professores especialistas em Geografia e voltados, tanto para a modalidade Licenciatura, como para o Bacharelado do mesmo curso.

Quadro 4 – Núcleo específico de disciplinas do Projeto Político Pedagógico do Curso de Geografia UFBA

COMPONENTES	TEORIA / PRÁTICA	CARGA HORÁRIA	DEPARTAMENTO	PRÉ-REQUISITO
Geografia da População	Teoria / Prática / Visita técnica	68	Geografia	-
História do Pensamento Geográfico (HPG)	Teoria	68	Geografia	-
Geografia Econômica	Teoria	68	Geografia	-
Teoria da Geografia	Teoria	68	Geografia	HPG
Geografia Regional	Teoria	68	Geografia	-
Geografia Urbana	Teoria / Prática / Visita técnica	68	Geografia	-
Organização Regional do Espaço Mundial	Teoria / prática	68	Geografia	Geografia Regional
Geografia Política	Teoria	68	Geografia	-
Geografia Agrária	Teoria / prática / Atividade de campo	102	Geografia	Teoria da Geografia
Climatologia	Teoria / Prática / Visita técnica	68	Geografia	-
Hidrografia	Teoria / Prática / Visita técnica	68	Geografia	-
Fundamentos de Geomorfologia	Teoria / prática / Atividade de campo	102	Geografia	Geografia Agrária e Pedologia
Biogeografia	Teoria / prática / Atividade de campo	102	Geografia	Fundamentos de Geomorfologia

Estudo Integrado da Paisagem	Teoria / prática / Atividade de campo	102	Geografia	-
Cartografia Sistemática	Teoria / Prática	68	Geografia	-
Cartografia Temática	Teoria / Prática	68	Geografia	Cartografia Sistemática
Leitura e Interpretação de Cartas e Mapas	Teoria / Prática	68	Geografia	-
Aerofotogrametria, Fotointerpretação e Sensoriamento Remoto	Teoria / Prática	68	Geografia	-
Le – Geografia do Brasil	Teoria / Prática	68	Geografia	-
CARGA HORÁRIA TOTAL		1.428	-	-

Fonte: Adaptado de UFBA (2015) por Bento (2024)

Por fim, no Quadro 5, o PPC apresenta o núcleo de fundamentação pedagógica, com componentes (excetos os estágios curriculares) ofertados para diversas Licenciaturas da UFBA e de responsabilidade da Faculdade de Educação (FACED - Departamento de Educação I e II), localizada em outro instituto, prédio e com corpo docente próprio. Logo, com toda esta divisão disciplinar, verificaremos uma fragmentação no processo formativo de bacharéis e licenciados, impactando a formação de professores.

Quadro 5 – Núcleo de fundamentação pedagógica do Projeto Político Pedagógico do Curso de Geografia UFBA

COMPONENTES	TEORIA / PRÁTICA	CARGA HORÁRIA	DEPARTAMENTO	PRÉ-REQUISITO
Fundamentos Psicológicos da Educação	Teoria	68	Educação I	-
Linguagem Brasileira de Sinais (Libras)	Teoria / prática	34	Letras Vernáculas	-
Organização da Educação Brasileira II	Teoria	68	Educação I	-
Didática e Práxis Pedagógica I	Estágio	68	Educação II	
Didática e Práxis Pedagógica II	Estágio	68	Educação II	Didática e Práxis Pedagógica I
Estágio I em Geografia	Estágio	102	Educação II	-
Estágio II em Geografia	Estágio	102	Educação II	Didática e Práxis Pedagógica I
Estágio III em Geografia	Estágio	102	Educação II	Didática e Práxis Pedagógica II
Estágio IV em Geografia	Estágio	102	Educação II	Didática e Práxis pedagógica II
CARGA HORÁRIA TOTAL		714	-	-

Fonte: Adaptado de UFBA (2015) por Bento (2024)

A divisão nesses núcleos evidencia a permanência de uma dicotomia entre a teoria e a prática dentro da formação de professores em Geografia na UFBA. Os diferentes núcleos de disciplinas fragmentam a formação do licenciado, já que cada campo (que, inclusive, são desenvolvidos em diferentes prédios da Universidade) é responsável por desenvolver apenas seu objetivo central. Restando as questões:

- a) Em que momento o estudante será preparado para articular os conhecimentos construídos obtidos nas diferentes disciplinas e núcleos?
- b) Será que essa articulação só seria necessária no mercado de trabalho, durante sua atuação como bacharel ou docente?
- c) Como podemos ajudar a ultrapassar essa problemática durante a formação dos estudantes?

Percebemos, então, que o que discutimos sobre o descolamento e falta de entrosamento dos campos/núcleos disciplinares (CAVALCANTI, 2012; MARTINS, 2015; LOPES, 2010; GIROTTI, 2014; PORTELA et al. 2020; OLIVEIRA e SILVA, 2020) faz parte da formação de professores de Geografia da UFBA. Ademais, isso auxilia no distanciamento entre a Universidade e a escola, o que aprofunda os problemas formativos.

Logo, na própria organização curricular do PPC percebemos que o eixo disciplinar geográfico e o pedagógico estão claramente separados. Como dito, essa divisão é tão evidente que todas as disciplinas de cunho pedagógico e os estágios são feitos em um espaço físico diferente, na FACED, Quadro 5, e com professores que compõem um instituto e departamento diferentes do de Geografia, Quadro 4. Assim, a tendência é de que as disciplinas do núcleo específico do IGEO sejam ministradas por professores especialistas em Geografia, que não particularizam e problematizam as diferentes práticas e discussões necessárias à Licenciatura e ao Bacharelado, correndo o risco de promover uma formação generalista.

Do contrário, o mesmo ocorre para as disciplinas de cunho pedagógico, na qual não há uma “particularidade” para os conteúdos geográficos. Isso pode ser confirmado, por exemplo, observando as importantes disciplinas de Didática e Práxis Pedagógica I e II, que são ministradas em outro Departamento, que não o de Geografia, e, além disso, são pensadas para todo um conjunto de licenciaturas da Universidade (Letras, Ciências Sociais, Matemática etc.) com estudantes de diferentes licenciaturas, não permitindo uma discussão aprofundada destes aspectos em relação ao ensino de Geografia. Desta forma, somente os Estágios que ficariam

encarregados de realizar a união entre os diferentes núcleos disciplinares e deles com a prática docente.

À título de comparação, buscamos entender um pouco o funcionamento do curso de Licenciatura em Geografia em outras universidades brasileiras, por meio da reflexão sobre seus PPC. Para tanto, escolhemos a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Federal do Paraná (UFPR), considerando métricas avaliativas e diferentes regiões do país. A principal métrica avaliativa escolhida, por ser mais completa, foi o Ranking Universitário da Folha (RUF), que é organizado pelo jornal Folha de São Paulo e divide sua avaliação em diferentes critérios como: pesquisa (baseando-se no total de publicações, citações etc.); ensino (avaliando o corpo docente mediante sua qualificação e a nota do ENADE); inovação (conforme a quantidade de patentes e parcerias com empresas); internacionalização (baseado nas citações internacionais e publicações com coautoria internacional), e mercado (considera a opinião do empregadores na contratação dos estudantes)¹⁰. Segundo o RUF 2019, a USP ocupa a primeira posição dentre todos os 165º cursos avaliados, a UFPR está no 7º lugar, sendo a primeira universidade da região Sul, e a UFBA encontra-se na 24ª posição, a 4º da região Nordeste.

A segunda métrica avaliativa escolhida para a comparação foi o Conceito Preliminar de Curso (CPC), que varia numa escala de 1 a 5, produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e está vinculado ao Ministério da Educação (MEC). O CPC visa avaliar os cursos de graduação do país, possuindo dentre seus componentes de cálculo a nota do ENADE (que avalia o desempenho dos concluintes dos cursos de graduação, com conceitos de 1 a 5), as informações sobre os docentes (mediante o Censo Superior), entre outras. Esses dados estão disponíveis no site do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (e-MEC). A USP, no entanto, não possui os dados de diferentes avaliações do curso ou universidade no site do e-MEC, como por exemplo os conceitos do CPC e do ENADE. Já a UFPR e a UFBA encontram-se com conceito 4 no CPC, o que significaria um aproveitamento de cerca de 80% para ambos. Porém, segundo o MEC (2017), no ENADE, a UFPR e a UFBA alcançaram em 2017, respectivamente, o conceito 5

¹⁰ No site <<https://ruf.folha.uol.com.br/2019/noticias/como-e-feito-o-ranking-universitario-folha.shtml>> verificamos as diferentes bases de dados utilizadas nos critérios de avaliação por eles criados, como por exemplo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), entidades ligadas ao governo brasileiro; ao Web Of Science, uma plataforma de dados sobre publicações e citações do mundo todo; e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) que é uma avaliação nacional com concluintes dos cursos de graduação; dentre outros.

(máximo, junto à 7,1% do Brasil) e o conceito 4 (conforme 27,4% do país). A maioria dos cursos brasileiros (36,5%) encaixam-se no conceito 3.

Percebe-se, assim, que de forma geral, o curso de Geografia UFBA está, nas avaliações escolhidas, um pouco abaixo dos cursos de Geografia da USP e da UFPR, respectivamente. No entanto, o PPC da Geografia UFBA possui algumas aproximações e distanciamentos com relação ao dessas universidades comparadas, como veremos. Os documentos da USP são de 2019, e os da UFPR são de 2018, tendo sido elaborados tanto para a Licenciatura (também com curso noturno) como para o Bacharelado e pensados após as orientações das DCN, igualmente ao da UFBA, profundamente analisado neste trabalho.

No caso do PPC da USP, existe uma organização curricular bem diferente da encontrada na UFBA. Há uma divisão em apenas dois núcleos disciplinares: das Disciplinas de Formação Didático-Pedagógica (com carga horária de 1.020 horas) e outro das Disciplinas de Formação Específica (com carga horária de 2.070 horas) e percebe-se um esforço maior, no caso da Licenciatura, em diminuir a dicotomia entre o núcleo de disciplinas específicas e o núcleo de formação didático-pedagógico. Isso porque existe uma tentativa de situar esse primeiro núcleo em um contexto real de formação de licenciados com a criação, por exemplo, de duas disciplinas associadas ao ensino de formação de professores, de responsabilidade do departamento de Geografia, chamadas de Ensino de Geografia na Educação Básica (FLG0701) e Estágio Supervisionado de Ensino de Geografia e Material Didático (FLG0702).

Sabemos que não são apenas disciplinas as responsáveis pelo fim a fragmentação do processo formativo, por isso evidencia-se, também, outras estratégias da Graduação USP que anunciam essa tentativa de articulação entre a teoria e a prática. Por exemplo, em todas as disciplinas obrigatórias, dos dois núcleos, existe uma carga horária dedicada, exclusivamente, para as Práticas como Componente Curricular (PCC), em que

[...] compreende o desenvolvimento de atividades de ensino e pesquisa, objetivando que o processo de formação docente em diferentes disciplinas do currículo, articulando assim os conhecimentos das diferentes áreas da Geografia com seu desdobramento como disciplina escolar (USP, 2019, p. 5).

No caso da UFPR, evidencia-se uma divisão mais acentuada entre o bacharelado e a licenciatura e as disciplinas do núcleo básico/comum são muito parecidas com as da UFBA. Naquele PPC, a estrutura curricular para a Licenciatura é dividida em dois núcleos: um núcleo comum, composto por 22 disciplinas, para as duas modalidades de ensino; já o segundo núcleo é de disciplinas formativas da Licenciatura, 26 ao todo, com componentes de cunho didático-

pedagógico, estágios e optativas. No entanto, algumas disciplinas desse segundo grupo de componentes chamam a atenção, como é o caso

[...] de novas disciplinas como Laboratório de Transposição Didática em Geografia (no 6º período), Educação Ambiental e Diversidade Étnico-Racial, Gênero e Sexualidade (no 7º período) e Educação em Direitos Humanos e Solos na Educação Básica A (no 8º período) vai na direção de propor conteúdos fundamentais para dialogar com a sociedade contemporânea, além daqueles tradicionais já incorporados à geografia e propicia ampliar a formação do professor (UFPR, 2018, p. 21).

Outra questão interessante é que tanto na USP como na UFPR aparecem disciplinas de Metodologia do Ensino de Geografia e de práticas de ensino de Geografia na Educação Básica, questão não são observadas no PPC UFBA.

Assim, é possível perceber que a habilitação e as competências necessárias ao futuro professor só poderão ser desenvolvidas caso esse processo formativo englobe uma preparação efetiva no quesito integração entre os componentes de conteúdos geográficos e aqueles associados a prática pedagógica. Assim, se faz importante entender que todo esse conhecimento fragmentado disponibilizado pela Universidade não será unido de forma solitária ao longo da atuação de um docente, muito pelo contrário, é exatamente esse problema que verificamos desde o momento inicial da carreira docente e que persiste até o final, provocando um estranhamento dos professores e distanciamento com relação a Geografia acadêmica e a Geografia Escolar.

Talvez seja por isso que o PPC UFBA coroe e explicita o estágio supervisionado como o elemento constitutivo fundamental do curso, visto que ele é considerado como a ferramenta que irá integrar o saber acadêmico ao exercício da prática profissional. Além disso, o estágio seria o responsável por desenvolver as competências e habilidades do futuro profissional. O documento prevê 408 horas de carga horária voltada para o estágio supervisionado, distribuídas em quatro disciplinas, em semestres consecutivos, após o quinto semestre do curso.

No entanto, não compete apenas dedicar mais horas às disciplinas de estágio se estas não forem acompanhadas de um conhecimento geográfico necessário a construção das práticas pelo estagiário. Ou seja, não é possível que se trate apenas de questões pedagógicas no estágio. O objetivo não é formar apenas professores que saibam criar sequências didáticas e solucionar problemas escolares, mas professores de Geografia que consigam atuar na escola utilizando o conhecimento geográfico para construir variadas e diferentes percepções espaciais, de forma didática e pedagógica.

Cabe ressaltar que a proposta prevê que todos os alunos matriculados no momento da implementação do PPC poderiam, a partir de 2012, migrar para o novo currículo, mediante aceitação e durante um período de cinco anos após a implantação, para a avaliação do novo currículo proposto. Não encontramos nenhum outro documento oficial publicado pela instituição que descreva sobre a avaliação do currículo ou novas modificações.

Por fim, é importante que o PPC seja constantemente atualizado para atender as novas demandas e desafios na formação dos licenciados em Geografia. No entanto, tais mudanças deveriam ocorrer não para repetir as formas do passado ou apenas para se adequar as novas normativas impostas, mas para atender as necessidades históricas da formação em Geografia, como é o caso da dicotomia entre a teoria e a prática no processo formativo. É por isso que buscaremos mostrar quais as impressões, bem como demandas e necessidades que os egressos e egressas tiveram ao cursar a Licenciatura em Geografia UFBA, seja com o atual ou antigo PPC e as repercussões destes na formação.

7.2 EGRESSOS E EGRESSAS DA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA UFBA

Este subcapítulo visa discutir as trajetórias acadêmica e profissional dos egressos e egressas em Licenciatura em Geografia da UFBA, dando ênfase sobre a forma que o saber docente foi construído ao longo do tempo de formação desses professores. Como já explicitado, o colegiado de Geografia da UFBA não possui informações de contato e do perfil socioeconômico dos licenciados da instituição, por nós demandadas, por isso, inicialmente, aplicamos um questionário, disponível nos apêndices, que foi respondido por 30 pessoas.

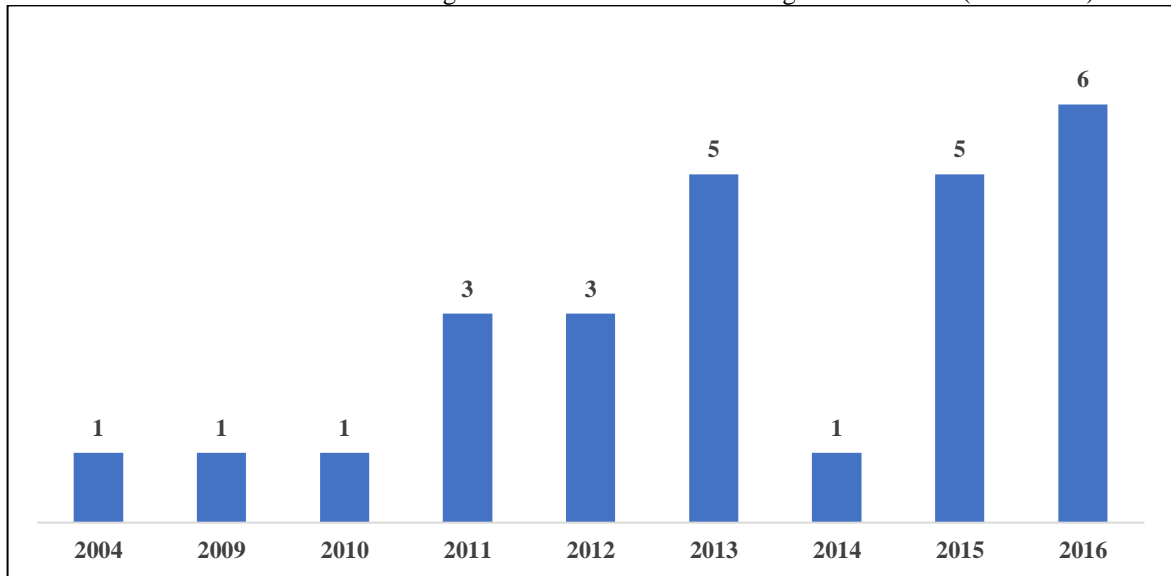
No entanto, como a primeira pergunta, que visava filtrar o público-alvo, só possibilitava que prosseguisse nas respostas os egressos da modalidade Licenciatura em Geografia da UFBA, que ingressaram após 1996¹¹ (data de promulgação da LDB). Desta forma, apenas 26 respondentes puderam continuar no questionário ou tiveram as respostas consideradas válidas, visto que se encaixavam nos critérios pré-estabelecidos.

Assim, os egressos iniciaram respondendo as 18 perguntas da primeira sessão que versavam sobre dados pessoais e o perfil socioeconômico. Das 26 respostas, os anos de entrada no curso de Geografia foram entre 2004 e 2016, sendo o ano 2016 o mais citado, com seis respostas (Gráfico 1). No Gráfico 2, percebemos que alguns respondentes finalizaram o curso

¹¹ Dois egressos cursaram a Licenciatura, mas ingressaram na UFBA em 1984 e 1993, logo suas respostas não foram consideradas. Outros dois respondentes eram da modalidade Bacharelado.

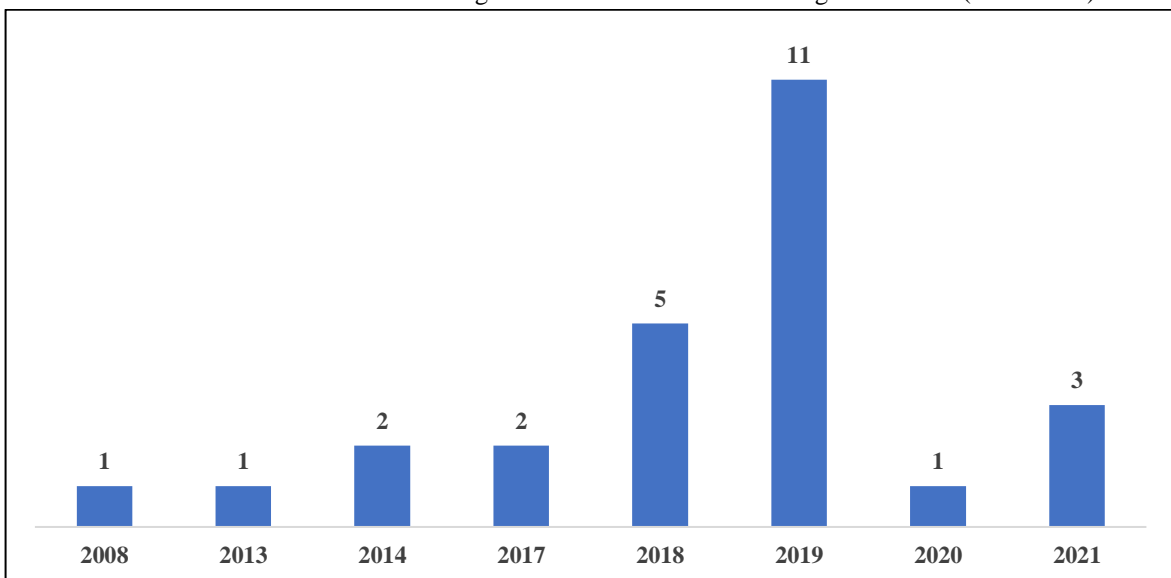
no tempo mínimo previsto pelo PPC, mas, no entanto, que a média de 5 anos para conclusão do curso, conforme propôs o colegiado, não é observada para todos os participantes, sendo em alguns casos ultrapassada.

Gráfico 1 - Ano de entrada dos egressos da Licenciatura em Geografia da UFBA (2008-2021)



Fonte: Bento, 2024.

Gráfico 2 – Ano de conclusão dos egressos da Licenciatura em Geografia UFBA (2008-2021)



Fonte: Bento, 2024.

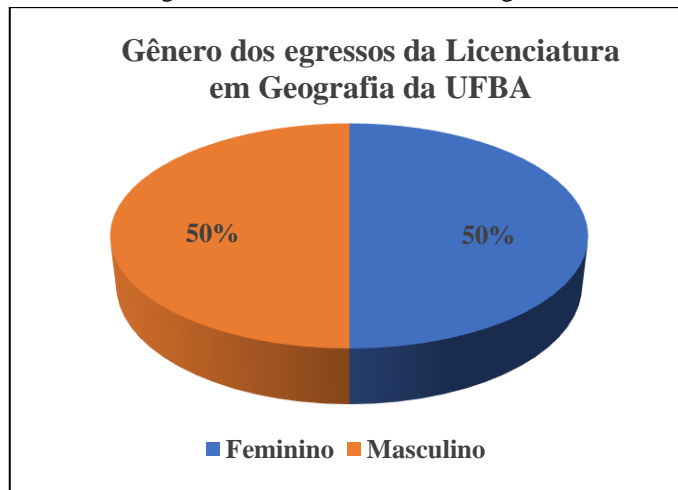
Com relação a faixa etária desses egressos, temos pessoas entre 24 e 41 anos de idade, ou seja, são adultos, conforme a definição do IBGE¹². Chamamos a atenção, no entanto, que o

¹² O IBGE considera participante da faixa etária dos adultos aqueles indivíduos que possuam entre 20 e 59 anos de idade.

ano de nascimento de 1993 foi o mais citado, 5 vezes. Coelho (2017) evidenciou que 70% dos egressos da Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) possuíam faixa etária parecida, com pessoas entre 26 e 35 anos de idade. Segundo os registros do Censo Escolar da Educação Básica¹³, de 2021, no Ensino Fundamental (anos finais) e no Ensino Médio os docentes com faixas etárias entre os 30 aos 49 anos são maioria, o que evidencia um grupo com idade um pouco maior em atuação nas escolas públicas e privadas do país do que em relação aos respondentes do nosso questionário de egressos.

Os respondentes se autodeclararam, igualmente, 50% do gênero feminino e 50% masculino (Gráfico 3). Esses dados também foram semelhantes em levantamentos de ex-alunos da Licenciatura em Geografia da UFMG e da UNB (COELHO, 2017; VIEIRA, 2021)¹⁴. Chama a atenção, porém, que a docência ainda é uma profissão de maioria feminina, principalmente se observarmos os dados do Censo Escolar de 2021, no qual 66,5% dos docentes são do sexo feminino nos anos finais do Ensino Fundamental e 57,7% no Ensino Médio. A quantidade de pessoas autodeclaradas do sexo feminino cai, no entanto, ao passo que cresce as etapas da Educação Básica. Cabe pontuar aqui que, de maneira geral, nas redes privadas de ensino, o valor da hora aula é maior, quanto maior for a etapa da Educação Básica, que, como vimos, gradativamente participam menos mulheres, como no Ensino Médio, por exemplo.

Gráfico 3 – Gênero dos egressos da Licenciatura em Geografia da UFBA (2008-2021)



Fonte: Bento, 2024.

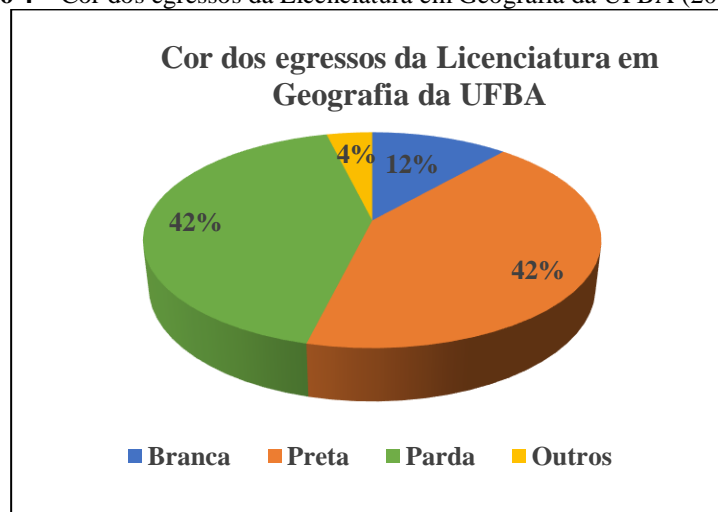
Posteriormente, quando perguntados, 84% dos respondentes egressos da Licenciatura em Geografia da UFBA se autodeclararam pretos ou pardos, Gráfico 4, e 12% brancos. Se

¹³ O Censo Escolar da Educação Básica é anualmente realizado, sendo coordenado pelo INEP.

¹⁴ No caso dos dados levantados por Coelho (2017) e Vieira (2021), para, respectivamente, a UFMG e a UNB, estes são provenientes de pesquisas quantitativas e, portanto, estaticamente alinhados ao universo amostral. No caso da nossa pesquisa, os dados são apenas subsídio a discussão e não um levantamento estatístico.

compararmos com a realidade de outros cursos da UFBA, verificamos que dentre os inscritos e classificados nos cursos CPL (curso de progressão linear), em 2013, 70% eram de pessoas pretas e pardas e 21% de pessoas brancas, o que se aproxima da autodeclaração dos egressos da Licenciatura em Geografia UFBA. Esses dados reforçam o que observamos na realidade de Salvador, onde se localizam a maior parte dos cursos da UFBA, trata-se de uma cidade com mais de 80% dos seus habitantes autodeclarados pretos ou pardos¹⁵. Para a os egressos da UFMG o dado é diferente, principalmente por se tratar de outra região do país, no qual 55% dos respondentes eram pretos ou pardos (COELHO, 2017).

Gráfico 4 – Cor dos egressos da Licenciatura em Geografia da UFBA (2008-2021)

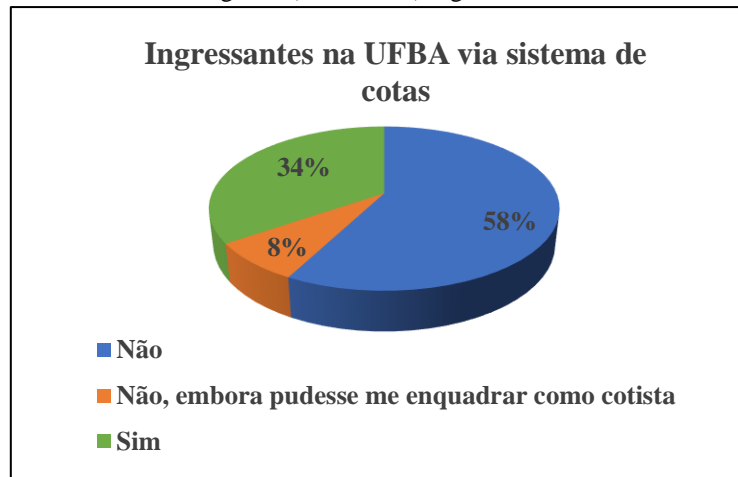


Fonte: Bento, 2024.

Sobre a forma de ingresso na Universidade, a maioria (58%) dos egressos respondentes não adentraram utilizando o sistema de cotas (Gráfico 5), mesmo que tenhamos 84% deles autodeclarados pretos ou pardos, um dos critérios que se encaixa para a utilização da política de ingresso. Tal fato pode ter ocorrido porque a Lei de Cotas¹⁶, de nº 12.711/2012, só foi sancionada em 2012 e aplicada gradualmente a partir de então. Provavelmente essa recenticidade não permitiu que os egressos declarados pretos, pardos ou indígenas, de escolas públicas e com renda inferior a 2 salários-mínimos, que ingressaram antes de 2012 (nove dos aqui respondentes, que poderiam se encaixar na resposta dos 8% que não adentraram a universidade via sistema de cotas, embora pudessem se enquadrar como cotistas).

¹⁵Os dados são da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), realizada pelo IBGE. Ver mais em <https://bahiaeconomica.com.br/wp/2018/11/19/ibge-salvador-e-a-capital-mais-negra-do-brasil-e-tambem-onde-esta-maior-desigualdade-salarial-entre-brancos-e-pretos/>.

¹⁶ Sobre a Lei de Cotas, ver mais em <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>.

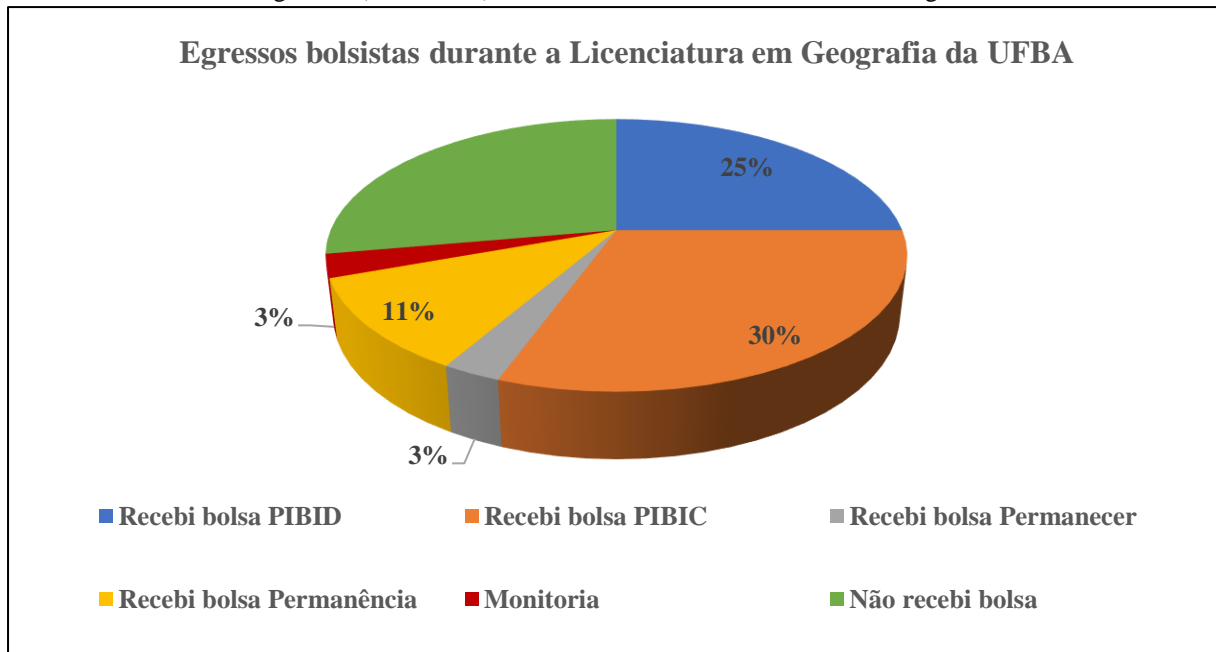
Gráfico 5 – Licenciados em Geografia (2008-2021) ingressantes na UFBA via sistema de cotas

Fonte: Bento, 2024.

Sobre a utilização de bolsas de iniciação científica ou à docência, de monitoria ou de permanência a estudantes em situação vulnerabilidade econômica, apenas 28% declararam não ter recebido algum tipo de bolsa (Gráfico 6). O PIBID e o PIBIC¹⁷ foram os programas que contaram com maior participação, total de 55%, o que mostra a importância desse tipo de projeto na formação do futuro docente, já que promove uma integração entre ensino, pesquisa e atuação nos espaços escolares.

Na UFMG, esse quantitativo cai bastante, visto que 51% dos egressos da Licenciatura em Geografia receberam algum tipo de bolsa durante a graduação, enquanto na UNB 80% deles e, com maior destaque, assim como observamos, para o PIBIC (COELHO, 2017; VIEIRA, 2021). Assim, é positivo pensar que muitos dos estudantes das licenciaturas em Geografia do país estão sendo estimulados, através desse tipo de bolsa.

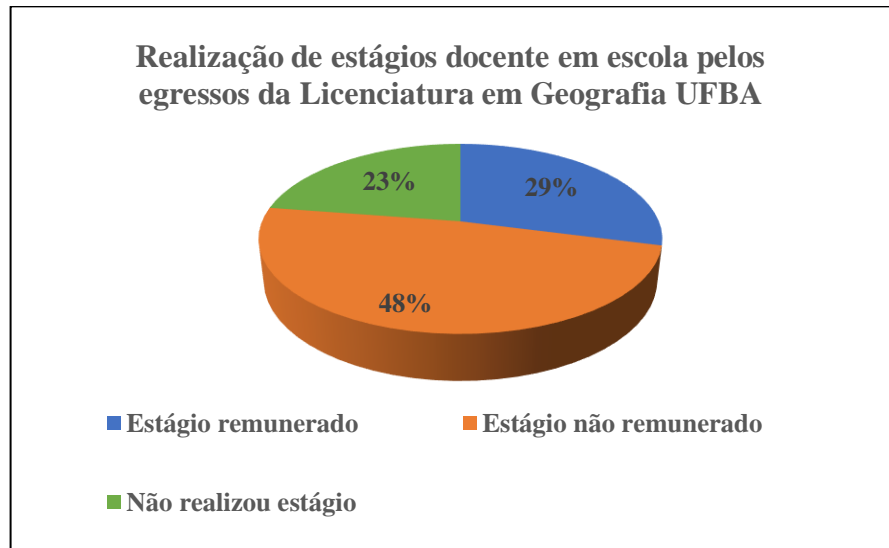
¹⁷ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) é um programa de concessão de bolsas de iniciação científica. Ver mais em <https://pibic.ufba.br/pibic>.

Gráfico 6 - Egressos (2008-2021) bolsistas durante a Licenciatura em Geografia da UFBA

Fonte: Bento, 2024.

No Gráfico 7 estão os dados sobre a realização de estágios docente em escolas, lembrando que não especificamos na pergunta se o estágio era obrigatório (oferecido como componente curricular na Faculdade de Educação da UFBA, denominados de Estágio I, II, III ou IV, e não remunerado) ou feito de forma extracurricular. Baseado nisso, todos os 29% dos egressos que responderam ter feito estágio remunerado o fizeram de maneira desvinculada da universidade, já que essa não remunera o estágio curricular. Aqueles 23% que disseram não ter realizado estágio se referiram à estágios extracurriculares. Por fim, dos 48% que fizeram estágio não remunerado, não é possível aferir se foram feitos fora da universidade. De maneira geral, a quantidade de egressos que fizeram estágios, obrigatórios ou não, é grande, o que pode ser considerado positivo para o processo de formação, demonstrando um ganho nas práticas pedagógicas. Diferentemente, na UFMG 53% dos egressos não tiveram experiência profissional docente durante a licenciatura, enquanto 46% obtiveram (COELHO, 2017).

Gráfico 7 - Realização de estágios docente em escola pelos egressos da Licenciatura em Geografia UFBA (2008-2021)



Fonte: Bento, 2024.

Quanto à renda mensal dos egressos da Licenciatura em Geografia da UFBA (Gráfico 8), 35% deles afirmam ganhar entre 1 e 2 salários-mínimos (R\$ 1.100 a R\$2.200)¹⁸, 31% afirmam ganhar entre 2 e 5 salários-mínimos (R\$ 2.200 a R\$ 5.500) e 15% afirma ganhar até meio salário-mínimo. O piso nacional do magistério¹⁹ para uma jornada de trabalho de 40 horas semanais, parâmetro importante para o pagamento dos salários docentes, principalmente na rede pública de ensino, em 2021 era equivalente a R\$ 2.886,24. Assim, é perceptível que 50% dos respondentes, os que ganham até 2 salários-mínimos, não recebiam valor igual ou maior que o piso nacional, demonstrando um problema crônico que afeta a carreira docente, que é a desvalorização salarial.

Para os egressos da UFMG, cerca de 50% deles possuíam renda mensal de 3 a 6 salários-mínimos (o salário-mínimo era de R\$788 na época da pesquisa) e 25% possuíam renda de 1 a 3 salários-mínimos (COELHO, 2017). Em 2017, o piso nacional do magistério era de R\$ 2.298,80 (equivalentes a 3 salários-mínimos)²⁰, o que aponta que a maioria dos egressos UFMG possuíam salários acima do piso. Nesse sentido, percebemos que os egressos respondentes da UFBA parecem possuir uma renda menor que parte dos egressos da UFMG, o que sugere que

¹⁸ Os valores do salário-mínimo são de 2021, quando os egressos responderam os questionários.

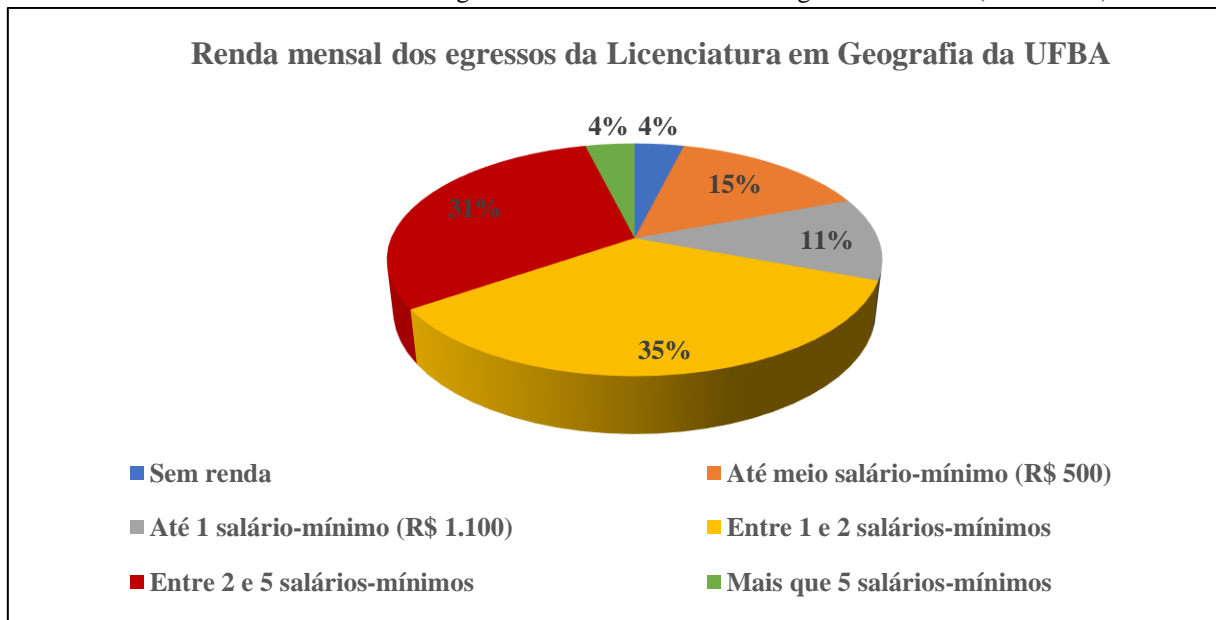
¹⁹ Sobre Piso Salarial Profissional Nacional – Lei nº 11.738, de 16/7/2008 ver mais em: <<http://portal.mec.gov.br/piso-salarial-de-professores>>.

²⁰ Sobre a variação do piso nacional do magistério no Brasil, ver mais em <<https://www.frentedaeducacao.org.br/em-pronunciamento-ministro-da-educacao-ignora-que-cumpre-a-lei-ao-dar-reajuste-do-piso-para-o-magisterio/>>.

a carreira docente é desenvolvida de maneira diferente a depender da região ou estado do país, bem como também a sua valorização salarial.

Em relação à classe econômica, a Fundação Getúlio Vargas (FGV) divide as classes conforme a faixa de renda familiar, com valores em reais²¹. Os egressos UFBA estariam, em maioria, na “classe D”, que vai de R\$ 1.255 a R\$ 2.004 e “C”, de R\$ 2.005 a R\$ 8.640, na renda total por família.

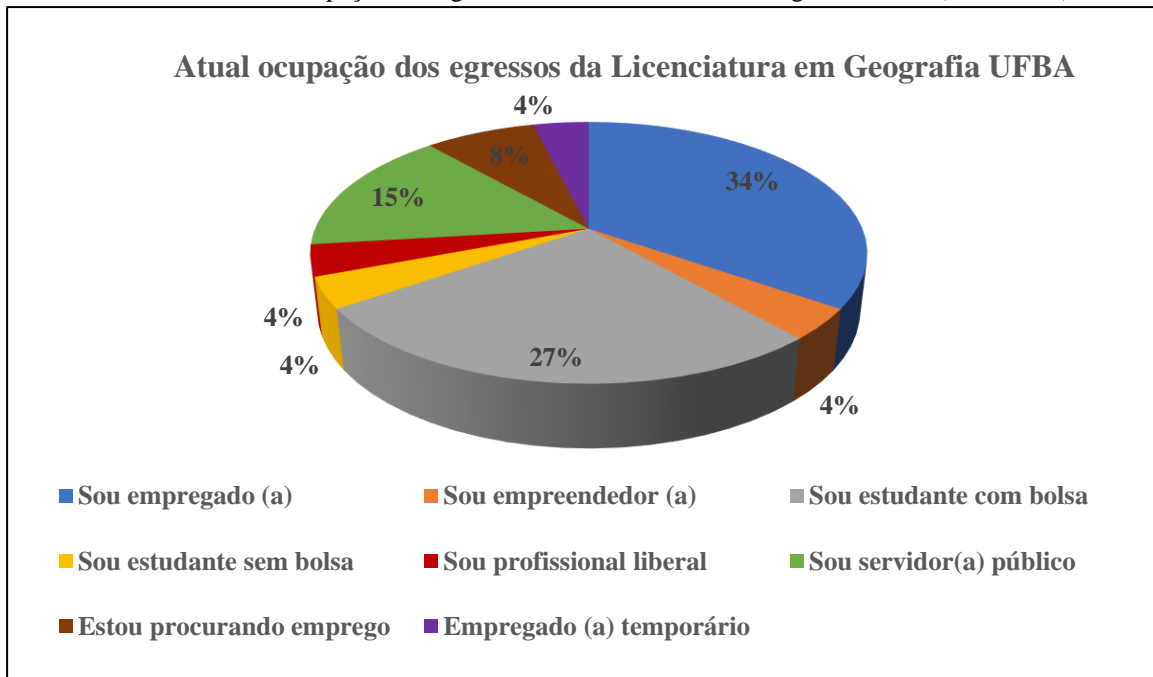
Gráfico 8 - Renda mensal dos egressos da Licenciatura em Geografia da UFBA (2008-2021)



Fonte: Bento, 2024.

No que tange ao trabalho, perguntamos qual a atual ocupação dos respondentes egressos da Licenciatura em Geografia UFBA (Gráfico 9). No geral, 34% deles estão empregados, 27% são estudantes com bolsa, 15% são servidores públicos e 8% estão à procura de emprego. Assim, a maioria possui algum tipo de ocupação remunerada, o que não indica, necessariamente, que estão atuando como professores de Geografia, o que constataremos mais adiante.

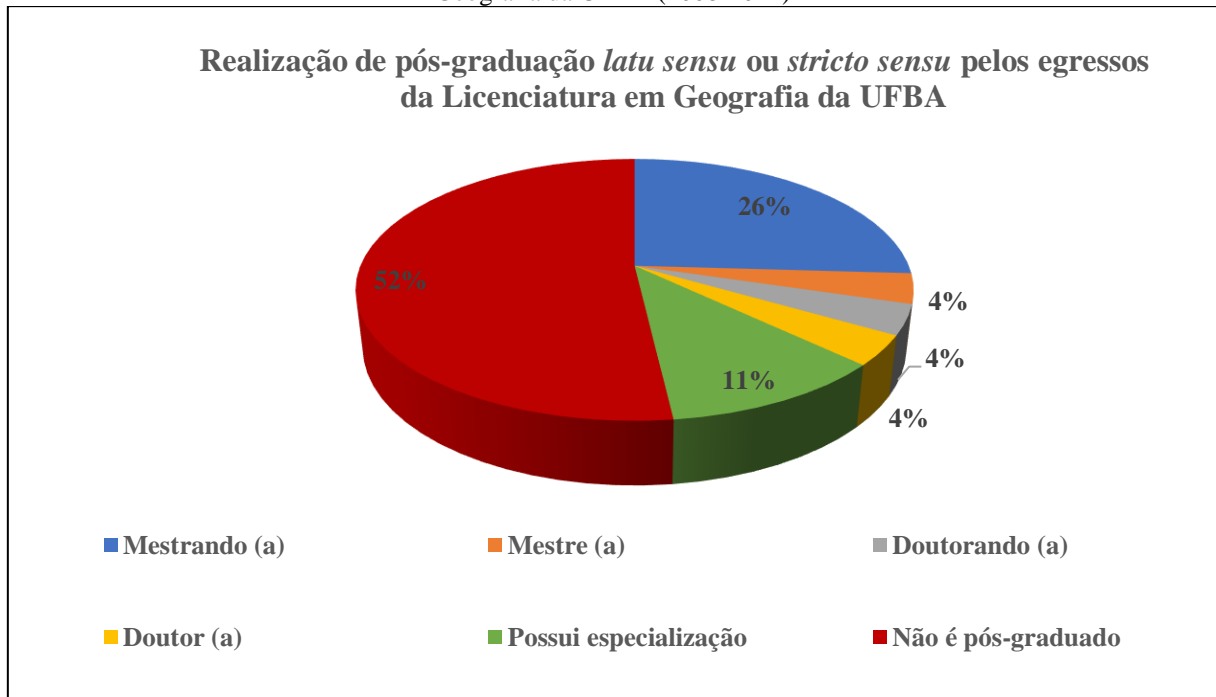
²¹A FGV é uma instituição brasileira voltada para o ensino, a pesquisa e formação acadêmica. A divisão de classes por faixa de renda familiar está em <https://cps.fgv.br/qual-faixa-de-renda-familiar-das-classes>.

Gráfico 9 - Atual ocupação dos egressos da Licenciatura em Geografia UFBA (2008-2021)

Fonte: Bento, 2024.

Discutimos anteriormente a importância da formação continuada e da pesquisa na formação de professores – que não se encerram após a graduação, mas permanece ao longo de toda a atuação profissional e pós-graduação – e, tendo em vista essa importância, perguntamos se os respondentes já realizaram algum tipo de pós-graduação, *latu sensu* ou *stricto sensu* (Gráfico 10), e se possuem o interesse de realizá-las (Gráfico 11). A maioria dos egressos (52%) não faz ou nunca fez nenhum tipo de pós-graduação, o que com o tempo, pode demonstrar uma defasagem no processo formativo. 26% são mestrandos e outros 11% possuem pelo menos uma especialização.

Gráfico 10 - Realização de pós-graduação *latu sensu* ou *stricto sensu* pelos egressos da Licenciatura em Geografia da UFBA (2008-2021)

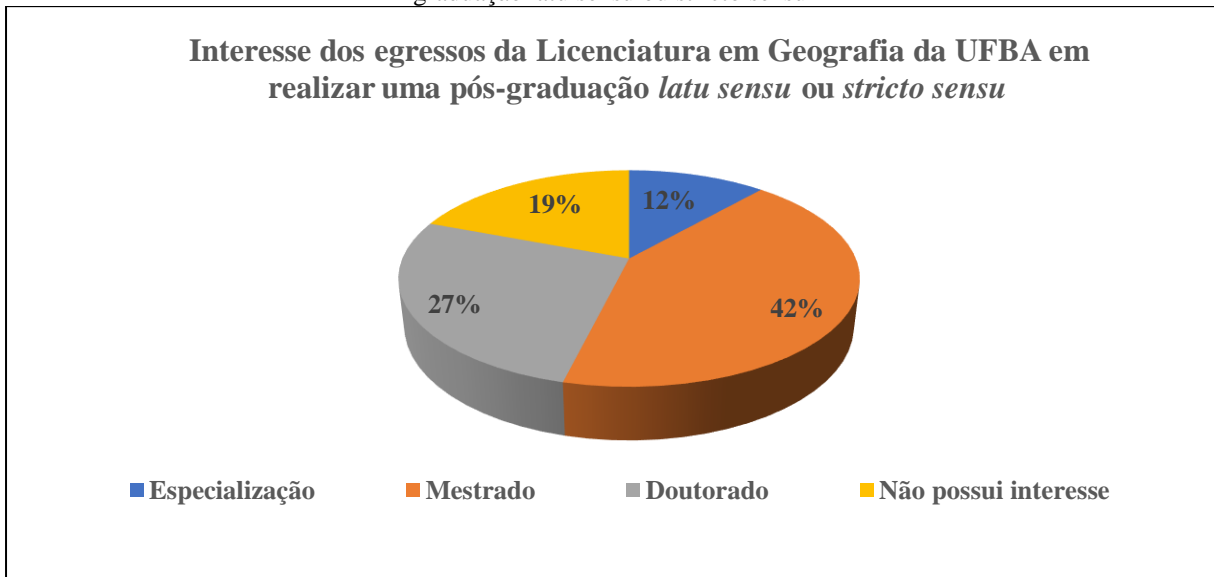


Fonte: Bento, 2024.

Coelho (2017) evidenciou que apenas 25% dos egressos da UFMG fizeram ou fazem uma pós-graduação *latu sensu* ou *stricto sensu*, já para a UNB, 53,1% dos egressos eram pós-graduados (VIEIRA, 2021). Porém, assim como para a UFBA, os egressos das universidades mineira e brasiliense também prefeririam a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

Já com relação ao interesse em fazer uma pós-graduação, 42% dos egressos respondentes UFBA pretendem fazer um mestrado, 27% consideram o doutorado e 12% alguma especialização. Chama a atenção, porém, os 19% que não possuem qualquer tipo de interesse direto na formação continuada, mesmo ela possibilitando novas oportunidades e avanço em algumas carreiras docentes, com crescimento de salários, como é o caso nas redes públicas de ensino.

Gráfico 11 - Interesse dos egressos da Licenciatura em Geografia da UFBA (2008-2021) em realizar uma pós-graduação *latu sensu* ou *stricto sensu*



Fonte: Bento, 2024.

Realizar qualquer tipo de pós-graduação se torna importante não apenas por contribuir na formação continuada dos docentes, expondo-os às inovações educacionais, demandas da atualidade etc., mas para a efetivação e progressão nas chamadas carreiras docentes. Gatti (2012) aponta, no entanto, que apesar de garantias, por lei, da existência das carreiras docentes e a pós-graduação poder ser uma mola propulsora para tal, em muitos casos, há um descumprimento de tais legislações, no Brasil. Além disso, há discrepâncias entre os planos de carreira pública e/ou privada, o que pode ser um indicativo da falta de interesse ou da não realização de pós-graduações por parte dos egressos, como vimos nos gráficos 10 e 11.

Perguntamos, posteriormente, qual a área que, em caso de interesse, os respondentes da Licenciatura em Geografia UFBA gostariam de realizar uma pós-graduação. Em meio a diversas respostas, as áreas mais citadas foram a de Geomorfologia (cinco vezes), com enfoque em pedogeomorfologia, deslizamentos de encostas e dentre outros, a área de Educação e a de Ensino de Geografia, citadas quatro vezes cada. Citadas, mas menos vezes, foram as áreas de Geografia Urbana e Cartografia.

É importante ressaltar que na UFBA existe o Programa de Pós-Graduação em Educação UFBA (PPGE/UFBA)²², composto por cinco linhas de pesquisa com diferentes áreas de estudo, voltadas para as temáticas da educação, que poderia atender, apenas em parte, o interesse citado pelos egressos. No entanto, não há na universidade nenhuma linha de pesquisa, seja no PPGE

²² Site do PPGE/UFBA: <https://pgedu.faced.ufba.br/pt-br/historico>.

ou no Programa de Pós-Graduação em Geografia UFBA (POSGEO)²³ que possa atender a demanda existente, conforme citado pelos egressos, por uma linha de pesquisa direcionada ao Ensino de Geografia, o que pode ajudar a entender o desinteresse em realizar algum tipo de pós-graduação.

Após as questões referentes ao perfil socioeconômico e perspectivas de formação após a graduação, partimos para entender um pouco sobre a trajetória e as impressões ao longo do curso de Licenciatura em Geografia da UFBA. Para isso, iniciamos perguntando quais foram as motivações que levaram os egressos respondentes a escolherem o curso de Licenciatura em Geografia e, de maneira geral, foram mais citadas a afinidade com a Geografia e seu objeto de estudo, a influência de familiares professores ou docentes do período escolar, além de uma identificação desde a escola com a profissão e ao ato de ensinar etc.

Sonho de criança em ser professor. O amor pela Geografia veio do contato no ginásio no período escolar (Licenciado 04, 34 anos).

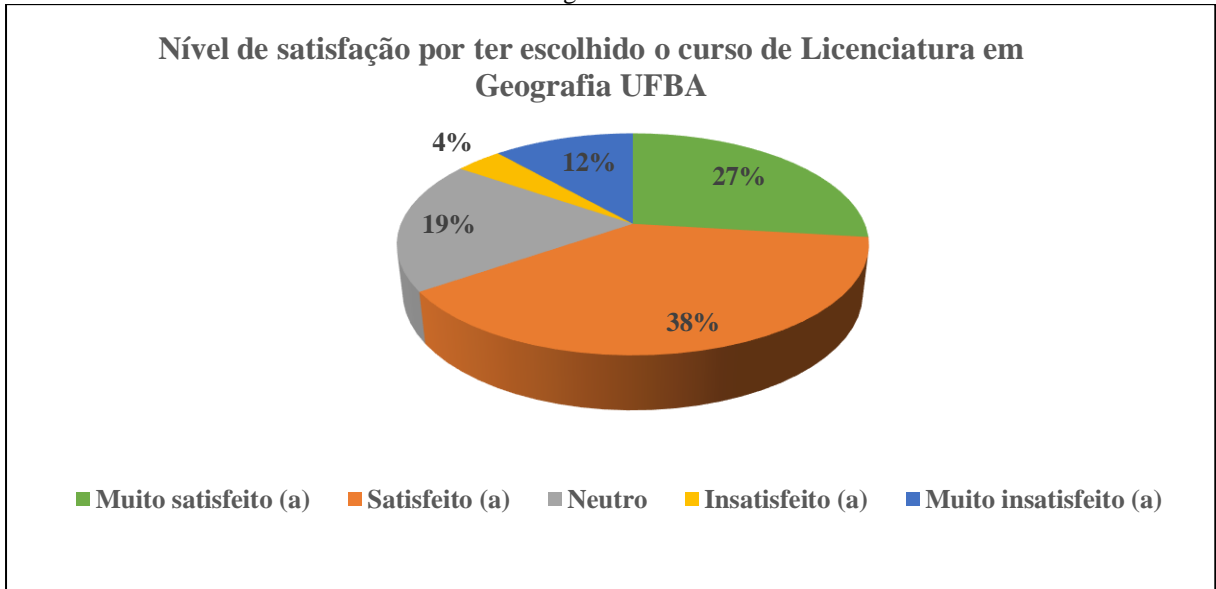
Ainda na educação básica me identifiquei com a possibilidade de seguir carreira docente, devido ao meu interesse pelo conhecimento, do encontro que a escola proporcionava de aprender com e ensinar para outro alguém. No final do Ensino Médio já não consegui me enxergar exercendo outra profissão, e como Geografia era uma das minhas áreas de interesse, segui por ela (Licenciado 07, 32 anos).

Fanfani (2005) aponta que algumas profissões, como é o caso da docente, possuem uma tendência a permanecerem se reproduzindo nas configurações familiares, ou seja, ainda que de maneira informal ou desigual, continuarem se perpetuando na família, principalmente em sociedades mais tradicionais. A lógica de viver a profissão como uma herança cultural é ainda muito comum no Brasil, o que explicaria a motivação dos egressos a partir da influência de seus familiares. Gatti e Barretto (2009) evidenciaram que a maior parte dos licenciandos de diversas Licenciaturas do Brasil, incluindo Geografia, possuem como maior motivação na escolha da docência a vontade de ser professor, o que também é reforçado nas respostas dos egressos aqui indagados.

Questionamos também qual o nível de satisfação por ter escolhido o curso de Licenciatura em Geografia da UFBA (Gráfico 12). De maneira geral, 65% dos egressos consideram-se muito satisfeitos ou satisfeitos com o curso, o que demonstra um grau elevado de satisfação por terem cursado a Licenciatura em Geografia UFBA. Somente 16% se sentem ou muito insatisfeitos ou insatisfeitos. A neutralidade alcançou 19%, percentual maior que a insatisfação.

²³ O POSGEO UFBA possui, atualmente, duas linhas de pesquisa ativas. Ver mais em: <https://posgeo.ufba.br>.

Gráfico 12 - Nível de satisfação dos egressos (2008-2021) por ter escolhido o curso de Licenciatura em Geografia UFBA



Fonte: Bento, 2024.

Em seguida, perguntamos a justificativa para o nível de satisfação respondido anteriormente e obtivemos respostas bem variadas. Uma parte dos licenciados, apesar de se considerarem satisfeitos, fizeram ressalvas ao curso e à profissão

Satisfeito com o Instituto de Geociências, insatisfeito com os estágios em Educação (Licenciado 25, 30 anos).

Matérias e professores excelentes, mas existe uma lacuna de como aprender a ensinar (Licenciado 05, 33 anos).

Gosto da minha profissão, mas [ser] professor é extremamente desvalorizado (Licenciado 04, 34 anos).

A qualidade da formação e dos professores do curso, tornou a experiência melhor ainda (Licenciado 10, 31 anos).

Como evidenciado no Gráfico 12, a satisfação predominou e por isso as justificativas positivas também, mas observamos também defesas para a insatisfação. De maneira geral, percebe-se que os egressos se sentem satisfeitos com o preparo do corpo docente e estruturação das disciplinas, mas fizeram ressalvas quanto ao “distanciamento” do curso em relação à prática docente ou quanto a desvalorização desta profissão e seus problemas quanto à remuneração, que vimos anteriormente ser uma realidade.

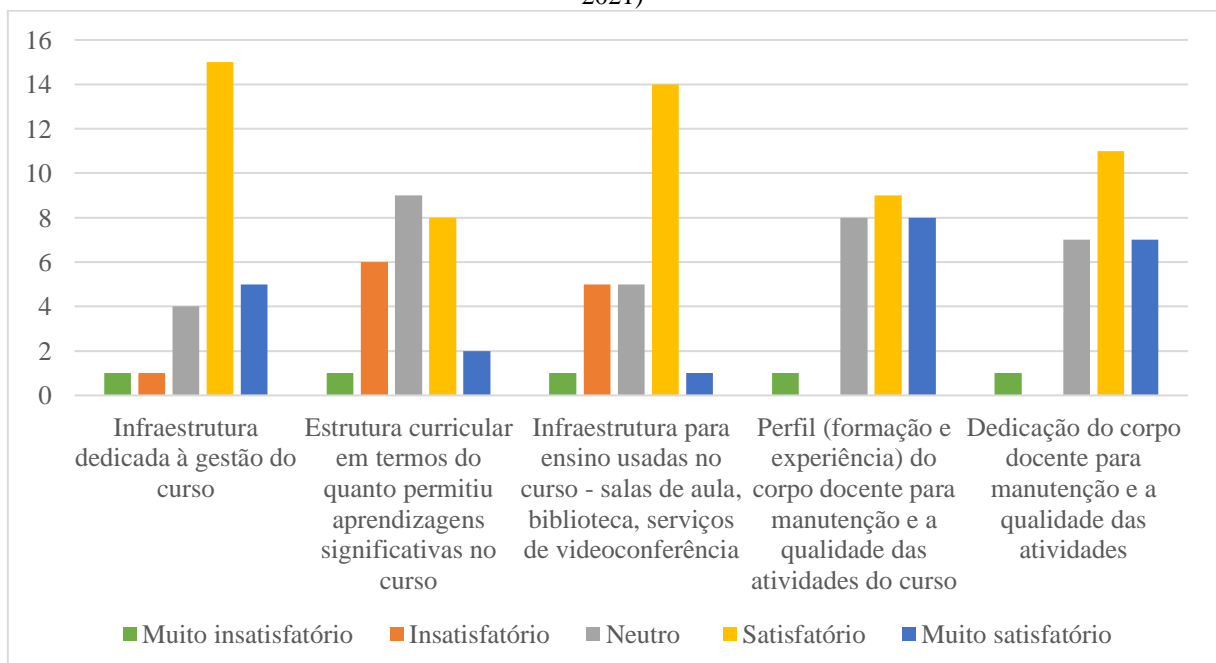
Acho a universidade muito distante do ambiente de sala de aula (Licenciado 09, 31 anos).

Baixa remuneração, desvalorização da área no geral (Licenciado 06, 33 anos).

Para especificar melhor em quais quesitos se dá essa satisfação ou insatisfação, em relação à Licenciatura, nos Gráfico 13 e Gráfico 14 estão as respostas sobre as condições de formação do curso em diferentes aspectos. De forma geral, há um predomínio da satisfação quanto às questões referentes a infraestrutura dedicada à gestão do curso ou para ensino (salas de aula, biblioteca etc.), além do perfil (formação e experiência) e dedicação do corpo docente. A neutralidade predomina com relação a estrutura curricular e sua contribuição para aprendizagens significativas no curso, o que chama a atenção e preocupa, já que o currículo e as aprendizagens determinam, diretamente, a forma e a qualidade da atuação do futuro docente e pode indicar defasagens no PPC do curso.

No caso da Licenciatura em Geografia da UNB, cerca de 68% dos egressos sentem-se satisfeitos com os conhecimentos e habilidades desenvolvidas com o curso e houve uma avaliação positiva para o desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva, o que já não ocorreu para a infraestrutura dos espaços físicos do curso, no qual os entrevistados se mostraram menos satisfeitos (VIEIRA, 2021). Para os egressos da Licenciatura em Geografia da UFMG, comenta-se a importância e a influência positiva do curso nas suas formações e que uma característica marcante do curso é o desenvolvimento epistemológico, apoiado à percepção teórica, mas, também, uma ausência de abordagens associadas a conteúdos necessários para a prática docente na Educação Básica (COELHO, 2017). A mesma crítica foi feita por alguns egressos da UFBA.

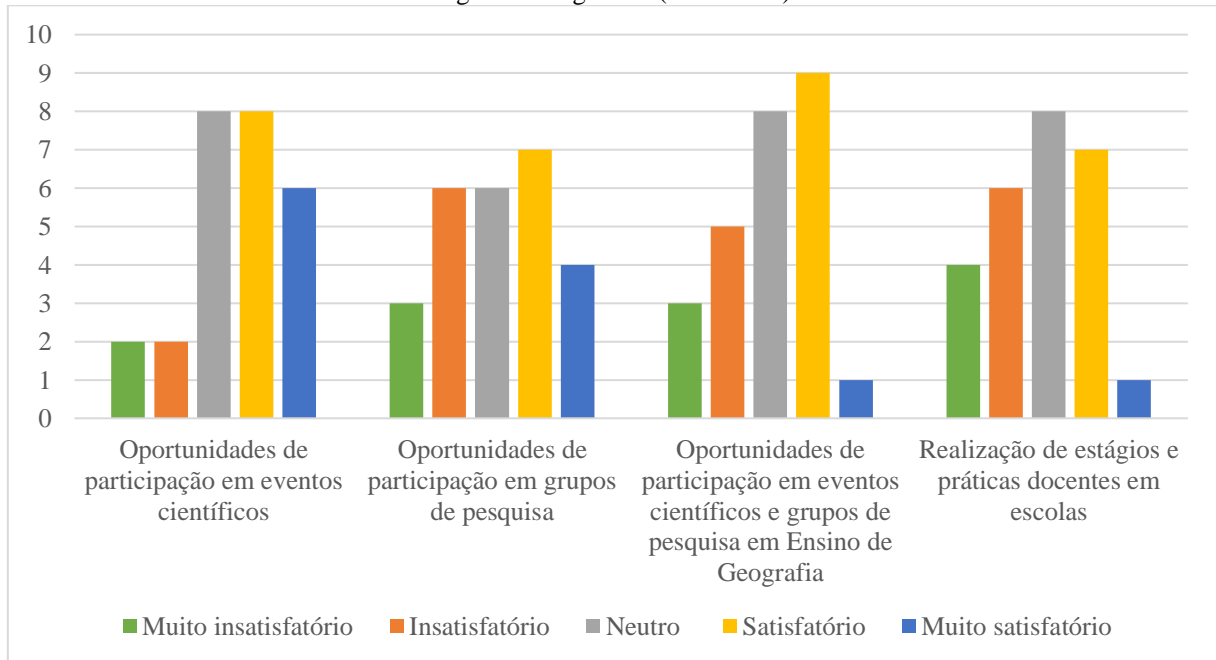
Gráfico 13 - Condições de formação do curso de Licenciatura em Geografia UFBA, segundo os egressos (2008-2021)



Fonte: Bento, 2024.

No que tange ao ensino e a pesquisa (Gráfico 14), os níveis de neutralidade e insatisfação sobem, mas ainda há um predomínio da satisfação nos quesitos de oportunidades de participação em grupos de pesquisa e em eventos científicos. A neutralidade só predominou quanto a realização de estágios e práticas docente em escolas.

Gráfico 14 - Condições de formação do curso de Licenciatura em Geografia UFBA, quanto à ensino e pesquisa, segundo os egressos (2008-2021)



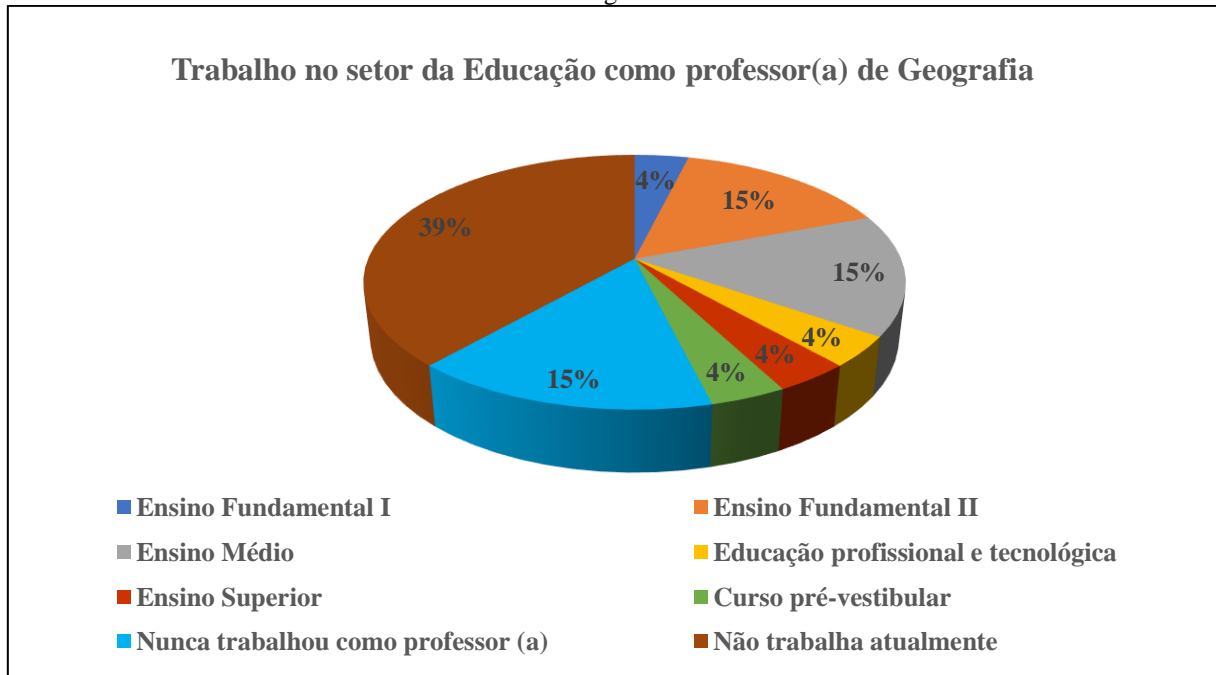
Fonte: Bento, 2024.

Para permitir que os respondentes avançassem ou não para a segunda seção do questionário, criamos uma questão filtro que permitia avançar para as próximas questões apenas os egressos que estavam atuando como professores de Geografia. Esse filtro visava selecionar para as próximas seções, sobre as práticas pedagógicas e o ensino de Geografia, apenas aqueles que trabalham no setor da Educação, como docente de Geografia. Por isso, somente 12 respondentes se encaixavam no critério estabelecido e puderam continuar respondendo o questionário.

Assim, foi possível perceber, no gráfico 15, que 39% dos egressos respondentes não trabalham, atualmente, como professores de Geografia e 15% dos mesmos nunca ministraram aulas de Geografia. Chama a atenção, portanto, que mais de 50% dos egressos não atuam profissionalmente na área de formação e habilitação legal efetivada. Coelho (2017) percebeu também números muito próximos, já que, em relação aos egressos da Licenciatura em Geografia da UFMG, 34% não atuavam no magistério e 23% chegaram a atuar na docência, mas abandonaram a carreira. Ou seja, independentemente do lugar, é perceptível aqui uma

evasão de professores que demonstra que a carreira docente não é atrativa nem para o ingresso, nem para permanência (COELHO, 2017).

Gráfico 15 – Licenciados da Geografia UFBA que trabalham no setor da Educação como professor(a) de Geografia



Fonte: Bento, 2024.

É compreensível entender a falta de atratividade que a docência propõe, por diversos fatores, visto que

Exige-se-lhes que ofereçam qualidade de ensino, dentro de um sistema massificado, baseado na competitividade, muitas vezes com recursos materiais e humanos precários, com baixos salários e um aumento exacerbado de funções, o que contribui para um crescente mal-estar entre os professores (BIZARRO e BRAGA, 2005).

Fatos esses que perpetuam um descrédito à profissão e uma desilusão em ser docente. Kaercher et al. (2022, p. 02) nos indaga “O tema da felicidade é pertinente na discussão da formação de professores/as?” e ousamos responder que é uma discussão crucial e basilar, principalmente porque ninguém quer viver uma vida fazendo aquilo que o deixa infeliz e se o fizer, desempenhará mal. A felicidade é o maior termômetro para indicar se as coisas vão bem e isso não é diferente ao pensarmos a profissão docente. Sabemos, então, que as condições existentes para a docência não são favoráveis a gerar felicidade para nós, enquanto professores, e evidentemente isso afetará a nossa atuação.

Segundo Gatti (2012) o valor atribuído a qualquer profissão está ligado às condições de trabalho da mesma e isso determina diretamente o seu reconhecimento social, além do Estado

e suas ações, que também determinam o valor social da mesma (JACOMINI e PENNA, 2016). Assim, quando pensamos a profissão docente, podemos falar em problemas com relação a uma carreira docente efetiva, a uma remuneração justa, condições materiais e físicas que possam permitir que o trabalho seja desenvolvido.

As constatações, porém, indicam sempre que as condições de remuneração dos docentes não correspondem ao seu nível de formação, à jornada de trabalho que têm e às responsabilidades sociais que carregam na atuação. Estudo desenvolvido por Alves e Pinto (2011) desdobra microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD – 2009 e confirma a remuneração insatisfatória de professores, sobretudo na comparação a outros ramos profissionais (GATTI, 2012, p. 96).

Na última década, ocorreu uma grande pressão nacional em torno de uma defesa da melhoria das condições de trabalho e remuneração dos professores, o que tem impulsionado políticas públicas para tais finalidades. A LDB, por exemplo, estabeleceu diversos direitos, como plano de carreira, ingresso no magistério via concurso público, oportunidades de licenças remuneradas etc., a Lei do Piso Salarial também fora passo importante nesse processo, dentre outros (GATTI, 2012; JACOMINI e PENNA, 2016).

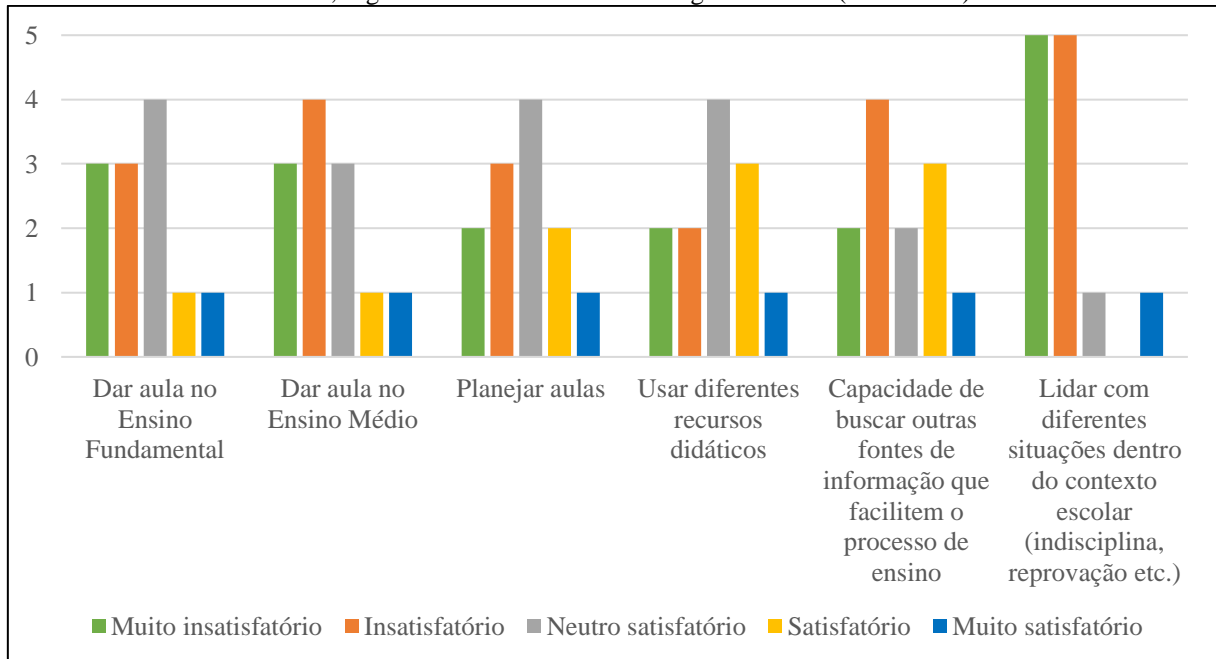
Apesar disso, fora verificado diversos descumprimentos das legislações em muitos municípios e estados do Brasil, como salários abaixo do piso etc., indicando que ainda permanece a falta de reconhecimento social e estatal que geram a precarização do trabalho docente. É perceptível, assim, que essa precarização do trabalho docente impulsiona uma baixa atratividade de jovens à carreira e, por isso também, segundo estudos, acaba levando os alunos com menores rendimentos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) a seguirem a carreira docente no Brasil, se mostrando como mais um indicativo da falta de prestígio social da profissão (JACOMINI e PENNA, 2016).

Como felicidade e satisfação andam juntos, é interessante perceber a avaliação feita pelos egressos respondentes (Gráfico 16), quanto ao preparo que a licenciatura em Geografia UFBA promoveu para a atuação docente (ensinar) nas escolas. De maneira geral, percebe-se grande insatisfação, em diferentes quesitos, o que aponta para falhas (quicá infelicidades) no processo formativo, identificadas ao longo do exercício da profissão, detalharemos mais à frente.

Assim, perguntamos qual o nível de satisfação dos professores formados pela UFBA com relação ao preparo que o curso de Licenciatura em Geografia promoveu para a atuação docente nas escolas, em diferentes âmbitos (Gráfico 16). Apesar da boa avaliação e altos níveis de satisfação dos egressos quanto à estrutura física ou curricular do curso, como vimos

anteriormente, nesses quesitos há um predomínio da insatisfação em praticamente todas as respostas.

Gráfico 16 - Preparo que o Curso de Licenciatura em Geografia promove para a atuação docente (ensinar) nas escolas, segundo os licenciados em Geografia UFBA (2008-2021)



Fonte: Bento, 2024.

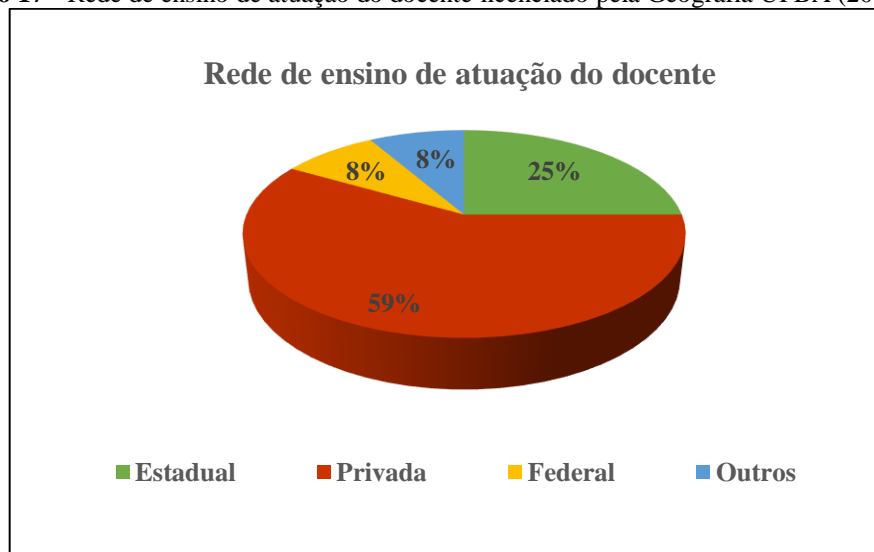
Ou seja, predominantemente, os professores egressos UFBA consideram muito insatisfatório ou insatisfatório o preparo que o curso promoveu para: dar aulas no Ensino Fundamental e Médio, ampliar a capacidade de buscar outras fontes de informação que facilitem o processo de ensino e, principalmente, lidar com diferentes situações dentro do contexto escolar (pior quesito avaliado). Somente nas categorias planejar aulas e usar diferentes recursos didáticos que houve um predomínio da neutralidade nas respostas. Assim, percebemos que há uma maior facilidade desses egressos no planejamento das aulas, mas a execução fica aquém. Há um desnível na relação teoria e prática, conhecimentos didático-pedagógicos e os disciplinares, já apontado na literatura e que é problema crônico na formação de professores de Geografia.

No caso dos egressos da UFMG, tanto aqueles que atuam ou não como professores avaliaram que não se sentem satisfeitos, em sua maioria, 59% e 63%, respectivamente, quanto ao preparo que o curso de Licenciatura proporcionou para a dedicação à docência (COELHO, 2017). Tendo como principal queixa o fato de o curso não abordar os conteúdos que serão encontrados nos currículos da Educação Básica. Os egressos da UNB também possuem uma percepção parecida, no qual apenas cerca de 40% acreditam que o curso os preparou para desenvolver didaticamente os conteúdos (VIEIRA, 2021).

Logo, apesar de não ser uma característica negativa apenas da Licenciatura em Geografia UFBA, é desanimador o quadro apresentado pelos professores formados por essa instituição e fica perceptível a dificuldade de formar docentes que se sintam preparados para seu principal nicho de atuação profissional, a Educação Básica. Esse fato pode promover um choque de realidade que já comentamos aqui, principalmente em início de carreira (TARDIF, 2002; LOPES, 2010; MORAIS, et al., 2020), pois durante a formação não houve verdadeiramente um processo de aproximação com a prática docente e seus desafios. Ademais, vemos mais um indicativo da fragmentação teórico-prática no bojo do processo formativo e do distanciamento deste em relação à Geografia Escolar.

Sobre a rede de ensino que esses professores atuam, o gráfico 17 demonstra que a maior parte deles (59%) leciona em escolas particulares e outros 25% na rede estadual de ensino. Dados muito diferentes do que os encontrados para os professores egressos da UFMG, em que 60% são concursados de escola pública (COELHO, 2017) e dos professores egressos da UNB, em que 75% estavam atuando na rede pública de ensino, sendo 55,6% desses de vínculo permanente (VIEIRA, 2021). Isso talvez possa indicar o motivo para os egressos UFBA, de maneira geral, possuírem uma renda inferior aos egressos da UFMG, além de demonstrar falta de estabilidade na carreira, já que o vínculo trabalhista em redes particulares de ensino não é permanente, tão pouco estável.

Gráfico 17 - Rede de ensino de atuação do docente licenciado pela Geografia UFBA (2008-2021)



Fonte: Bento, 2024.

Ainda buscando entender as percepções dos professores egressos da Licenciatura UFBA, perguntamos se esses consideram que os conhecimentos aprendidos no curso foram suficientes para a sua iniciação na carreira docente e atuação em sala e, quase que em sua

totalidade, a resposta foi negativa, com exceção de três. De maneira geral, as justificativas para a insuficiência dos conhecimentos aprendidos e sua utilidade na prática docente estão associados a desconexão da universidade com a escola, o que impede o aprofundamento sobre os conteúdos da Educação Básica, práticas pedagógicas e outras questões da Geografia Escolar.

Não. O meu Mestrado nasce desta insatisfação que não é uma situação particular da licenciatura em Geografia da UFBA. Em questão de conhecimento geográfico, salvo algumas experiências ruins, a formação é muito boa. Mas vale lembrar que se trata de um curso de Licenciatura em Geografia. Falta a abordagem da intenção pedagógica. A Geografia não é a Geografia Escolar, parafraseando Jorge Larrosa, da mesma forma que a Física não é a Física Escolar. Em muitos dos casos falta a intenção pedagógica (Licenciado 22, 26 anos).

Não considero. O curso de licenciatura é voltado para a pesquisa e não para o ensino (Licenciado 23, 26 anos).

Não, sinto que a universidade não nos fornece bagagem suficiente para atuar em sala de aula, principalmente quando se trata da Geografia Escolar (Licenciado 04, 34 anos).

Essa queixa, associada à Licenciatura ser um curso voltado para o Bacharelado e à pesquisa, é comum em diversas instituições formadoras, podendo estar associada a questão curricular e à pouca preocupação com a qualidade dos futuros professores.

Ainda que em diferentes momentos históricos os professores tenham desempenhado importante papel na reconfiguração do currículo da educação básica, a multiplicação de disciplinas e o engessamento do currículo em grades curriculares de feição enciclopédica, sem uma discussão mais aprofundada do seu escopo na educação básica, pode estar servindo mais a interesses ligados à ampliação de postos de trabalho do que propriamente às necessidades de formação dos estudantes (GATTI e BARRETTO, 2009, p. 82).

Perguntamos também sobre o processo de iniciação à docência e seus desafios e, de forma geral, os professores apontaram que muitos foram os desafios e tensões do início da carreira, principalmente no que tange à preparação de aulas, entendimento das questões burocráticas das escolas, descoberta de metodologias e práticas didáticas etc.

Sempre gostei da sala de aula e meu ingresso ao PIBID possibilitou consolidar essa paixão. O maior desafio ainda tem sido o reconhecimento como professora de Geografia (Licenciado 06, 33 anos).

O maior desafio, sem dúvidas, foi preparar aulas e lidar com vários conteúdos não trabalhados na faculdade direcionados ao ensino deles na educação básica (Licenciado 07, 32 anos).

Tenso! Surpreendida por situações que não foram abordadas na formação (situações burocráticas e relacionais) (Licenciado 08, 31 anos).

Interessante colocar os dados que Fanfani (2005) nos apresenta no qual apesar de o acesso dos professores brasileiros ao primeiro emprego ser fácil – cerca de 52% já estão

trabalhando antes mesmo de formar-se – o contexto socioeconômico das escolas que os docentes iniciam a docência é predominantemente baixo, aquele socialmente mais difícil, e isso é um fator que acentua as dificuldades no ensino, não sendo também um caminho lógico na construção da carreira profissional. De forma geral, inicia-se a carreira “pelo mais difícil”, o que pode dificultar a adaptação, promover mais desafios e tensões ao longo da iniciação da docência, podendo inclusive levar a desistência.

Além disso, pensar e relacionar as abordagens conteudísticas, na escola e na Universidade, também se faz necessário para entender o processo formativo e seus desafios. Por isso, questionamos aos professores (as) se eles acreditam existir uma correlação entre os conteúdos aprendidos nas disciplinas ao longo do curso e o ensino na sala de aula. A maioria dos egressos respondentes disseram que há sim uma correlação, principalmente temática, mas que a abordagem muitas vezes se afasta do objetivo de formar licenciados e por isso muitos fizeram ressalvas, mesmo afirmando positivamente

Sim. Existir, existe, porém na graduação temos um grau de aprofundamento muito maior, o que não é errado, tendo em vista que estamos falando de um curso de graduação, dessa forma, cabe a nós professores ajustarmos os conteúdos à linguagem dos nossos alunos. Um fato que acredito contribuir para o abismo entre a graduação e a escola é o fato das disciplinas, tanto de licenciatura, quanto de bacharelado serem abordadas da mesma forma, dessa maneira é dado ênfase maior no bacharelado (Licenciado 02, 28 anos).

Sim, mas não é criada uma ligação entre os conteúdos da Universidade com a sala de aula (Licenciado 06, 33 anos).

Existe uma correlação temática. Um tema de climatologia pode ser utilizado em cunho jornalístico, comercial ou até musical. Ele pode também ser usado na prática pedagógica se houver a intenção pedagógica fazendo esta correlação. Sobre a parte didática, talvez possamos considerar as coisas aprendidas na Faculdade de Educação para criar este link entre Licenciatura e sala de aula. O fato é que este link deveria existir durante todo o curso de licenciatura. E não é o que acontece (Licenciado 10, 31 anos).

Poucos, a maioria dos assuntos são trabalhados de forma a incentivar pesquisadores, não utilizando uma didática e ferramentas que possam ser utilizadas na educação básica, por exemplo, ou seja, na prática não fomenta uma formação docente (Licenciado 07, 32 anos).

Para entender melhor esse processo de correlação entre conteúdos e a relação entre escola e o processo formativo dos egressos, pedimos que estes especificassem quais as disciplinas ao longo da Licenciatura estiveram mais relacionadas com os conteúdos e os raciocínios pedagógicos necessários para a prática docente quadro 06. De maneira geral, as disciplinas da área de Educação, realizadas na FACED, foram citadas mais vezes (doze ao todo), principalmente os estágios. Os componentes da subárea da Geografia Humana foram os

segundos mais citados, 10 vezes, com a disciplina de Geografia Urbana mais representada. Em seguida, nove vezes citada, a subárea da Geografia Física, com o componente de Hidrografia e Pedologia mais representados. A subárea de Cartografia foi a menos citada, apenas duas vezes, sem uma disciplina específica.

Quadro 6 - Disciplinas que mais promoveram relações entre os conteúdos disciplinares, as temáticas escolares e a prática docente, segundos os Licenciados em Geografia UFBA (2008-2021)

Licenciados	Disciplinas	Comentários
Licenciado 01	Estágios I, II, III e IV	Não especificou
Licenciado 02	Todas as disciplinas	Acredito que todas as disciplinas contribuem para a formação do docente. A minha crítica é só a ênfase que é dada ao bacharelado em detrimento a licenciatura. Poucos foram os professores que fizeram essa ligação dos assuntos trabalhados na graduação com os conteúdos trabalhados na escola.
Licenciado 03	Área de Educação	Não especificou
Licenciado 04	Geografia Política, Geografia Industrial, Geografia Agrária, Geografia da América Latina e Geografia Física no geral (Pedologia, Geomorfologia etc.)	Não especificou
Licenciado 05	Área de Educação	Não especificou
Licenciado 06	LE - Geografia do Brasil e Geografia do Ensino Fundamental	Não especificou
Licenciado 07	Cartografia, Hidrografia, Geologia Básica, Climatologia, Geografia Urbana, Geografia Agrária, Pedologia, Estágios e Didáticas, Geografia da População, Biogeografia, Geografia do Brasil e Estudo Integrado da Paisagem.	Não especificou
Licenciado 08	Estágios I, II, III e IV	Não especificou
Licenciado 09	Estágios I, II, III e IV, Cartografia, Geografia Urbana, População e Geografia da Bahia	As práticas pedagógicas, dos estágios , apesar de na minha época só ter um, e por conta da greve não pude estar em sala de aula com a professora; a Cartografia, Geografia Urbana, da População, Geografia da Bahia , pela minha lembrança ajudaram e muito para algumas didáticas e práticas como docente
Licenciado 10	Área de Educação	No atual cenário são os componentes da Faculdade de Educação. Salvo algumas experiências pontuais nos componentes mais geográficos
Licenciado 11	Psicologia da Educação, Organização da Educação, Didática e Práxis, Hidrografia, Geografia Urbana e Regional, Estágios I, II, III e IV	Não especificou
Licenciado 12	Todas as disciplinas	Acredito que de certa forma acabo utilizando todas Pois cada uma tem sua particularidade e contribui bastante para a prática docente

Fonte: Bento (2024)

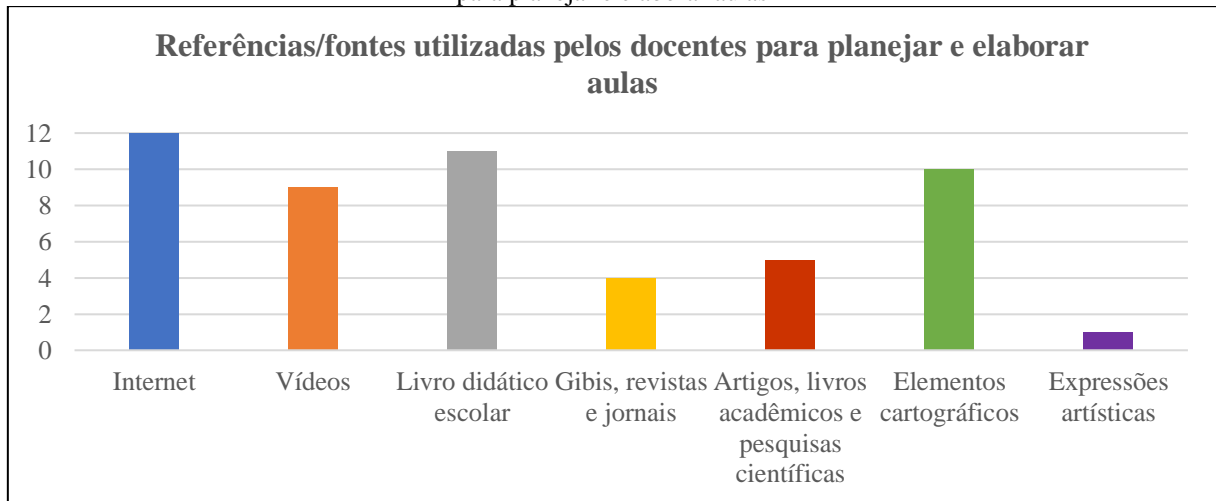
As disciplinas Geografia do Brasil, Geografia do Ensino Fundamental, Geografia da Bahia e Geografia da América Latina também foram citadas, porém não se encaixam nas subáreas citadas acima. Primeiro porque Geografia do Brasil, apesar de ser uma disciplina obrigatória, pode ter uma abordagem tanto do âmbito físico como humano, ou na perspectiva de uma Geografia integrada, de fato. As demais disciplinas são optativas e, por isso, não foram necessariamente cumpridas por todos os egressos. Por exemplo, Geografia do Ensino Fundamental, não é uma disciplina obrigatória do curso de Licenciatura em Geografia, somente para a Pedagogia, segundo o Projeto Político Pedagógico utilizado.

Interessante relacionar com as informações de Moraes (2011) coletadas com os professores de Geografia da rede estadual e municipal de Goiânia, no qual a autora também questiona quais foram as disciplinas que mais contribuíram para a formação como professor de Geografia, e evidencia o oposto. A área de Geografia Humana é a mais citada, seguida pela área de Geografia Física, depois a de Educação e por último a Cartografia. Poucos citaram que todas as disciplinas, como um conjunto, tiveram essa participação e, por isso, a autora pontua que fica nítido um processo de separação das áreas específicas da Geografia daqueles do ensino e uma superioridade dos conhecimentos tidos como específicos (MORAIS, 2011).

Apesar de evidenciarmos, com os egressos UFBA, que os componentes da área de Educação foram os que mais contribuíram com o processo formativo e a prática docente, também percebemos que nenhuma das falas considera uma conexão entre os conteúdos específicos da Geografia e aqueles associados ao ensino. Logo, repete-se a lógica de fragmentação da formação de professores de Geografia, no qual essas duas grandes áreas citadas pouco dialogam, o que promove a formação de um profissional que precisa, sozinho, unir os conhecimentos obtidos e talvez isso gere muitas dificuldades no processo de ensino e aprendizagem.

Para finalizar esse segundo bloco de questões, buscamos saber mais sobre as referências, ou seja, fontes utilizadas pelos docentes licenciados em Geografia para planejar e elaborar aulas (Gráfico 18). Evidenciamos que a internet, seguida do livro didático escolar e os produtos cartográficos (mapas, atlas etc.) foram os materiais mais utilizados pelos professores. Daqueles materiais menos utilizados, foram citados expressões artísticas (músicas, poemas etc.), gibis, revistas e jornais e, por fim, os artigos, livros acadêmicos e pesquisas científicas.

Gráfico 18 - Referências/fontes utilizadas pelos docentes licenciados em Geografia pela UFBA (2008-2021) para planejar e elaborar aulas



Fonte: Bento, 2024.

O que fica evidente é um claro distanciamento dos professores em relação ao uso de dois grupos de materiais didáticos: aqueles artísticos e/ou jornalísticos e aqueles acadêmicos, fruto da produção científica. Esse fato, talvez, indique que há uma separação entre aqueles materiais que os professores tiveram contato ao longo do processo formativo e aqueles que surgem como opção mais prática e próxima, ao iniciar a docência. Isso ocorre ou porque esse contato se perdeu, ao longo do tempo, ou porque foram substituídos por outros que talvez se aproximem mais das relações didático-pedagógicas estabelecidas pelos docentes durante sua atuação.

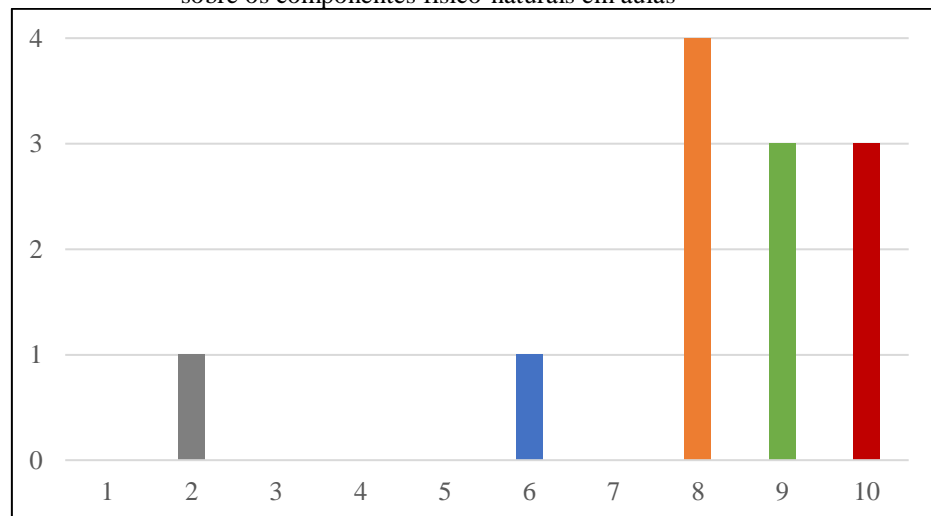
A terceira e última sessão do questionário tinha como objetivo avaliar o ensino dos componentes físico-naturais, o processo de formação inicial e o ensino, e possuía seis questões no total. A primeira pergunta desta sessão, mesmo que em tom mais genérico, visava entender a relação dos professores com os componentes físico-naturais e por isso perguntamos quais as temáticas de Geografia (sem especificar subárea) eles gostavam mais de ensinar.

A subárea de Geografia Física foi a mais citada, sete vezes, com destaque para os componentes de Geomorfologia, Geologia, Hidrografia e Climatologia. Em seguida a subárea de Geografia Humana, cinco vezes citada, destacando-se as disciplinas de Geografia Regional e População. Por fim a subárea da Cartografia, três vezes citada, e com uma única especificação para o ensino de escalas. Apenas duas falas se diferenciaram das demais. Em uma, o egresso disse não conseguir definir qual/quais disciplinas mais aprecia por ensinar e a outra refere-se à integração da Geografia Humana e Física, demonstrando não entender a Geografia como

fragmentada, o que julgamos ser uma visão extremamente necessária ao pensamento geográfico.

Além de gostarem de ensinar, os egressos respondentes também consideraram, em sua maioria, ter uma facilidade para tratar os componentes físico-naturais em suas aulas (Gráfico 19), com mais de 80% deles apresentando notas entre 8 e 10 de facilidade, sendo 10 a maior facilidade e 1 o menor nível de facilidade. Isso mostra, é claro, que gostar de ensinar determinado conteúdo possibilita maior facilidade em elaborar e desenvolver as aulas e é por isso que os professores formados pela UFBA possuem esse alto nível de conforto para tal. Há também, aqui, um forte indicativo de que as aulas sobre esses temas, provavelmente, são aquelas que se convertem em resultados melhores no que tange ao processo de ensino.

Gráfico 19 – Nível de facilidade dos docentes licenciados em Geografia pela UFBA (2008-2021) para tratar sobre os componentes físico-naturais em aulas



Fonte: Bento, 2024.

O que percebemos, então, é que o ensino dos componentes físico-naturais é bem-quisto pelos egressos UFBA durante sua atuação docente, o que não aconteceu para os professores das redes estadual e municipal de Goiânia, no qual cerca de 62% declaram que os conteúdos da Geografia Humana são tidos como fáceis de ensinar, em aulas de Geografia, somente 20% citaram a Geografia Física e 11% a área de Cartografia e Astronomia (MORAIS, 2011). A principal justificativa dada para tal dialoga com a nossa pesquisa, no qual aponta-se o fato de que se considera fácil de ensinar aquele conteúdo que o aluno ou professor gosta e, em seguida, a proximidade da temática com a realidade dos alunos.

Para entendermos ainda mais sobre o ensino dos componentes físico-naturais citamos as disciplinas dessa área (Geologia Básica, Hidrografia, Pedologia, Geomorfologia, Climatologia,

Biogeografia e Estudo Integrado da Paisagem) e questionamos como estas contribuíram na prática pedagógica em sala de aula, pedindo ênfase naquelas que mais contribuíram.

De modo geral, os egressos reconhecem a importância de ter estudado esses componentes ao longo da graduação e que a contribuição, principalmente conceitual e temática, fez diferença no processo formativo e facilitou a promoção de um ensino dentro de sala de aula, ainda que com ressalvas de alguns

O conhecimento adquirido nessas disciplinas fez com que eu consiga dar algumas aulas com total convicção do que estou falando. Quando cursei essas disciplinas pensei que não seria útil em nada, mas quando me dediquei a licenciatura, fiquei feliz ao ver que tive essa capacitação. A oportunidade que tive estudando essas disciplinas citadas com os professores que a UFBA oferece fez bastante diferença (Licenciado 10, 31 anos).

Contribuíram tematicamente. Em obter um conhecimento geral. Paralelamente eu desenvolvi um aprofundamento mais pedagógico por conta do meu grupo de pesquisa e outras questões. Dos componentes do IGEO, Climatologia e Biogeografia por notar um tempero didático pedagógico nos professores (Licenciado 25, 29 anos).

Principalmente com conceitos importantes e a perspectiva de analisar os aspectos de forma integrada [...] (Licenciada 17, 30 anos).

Fundamentais por fornecer conhecimento técnico, porém distante da realidade de sala de aula por não abordar em sala (Licenciada 18, 40 anos).

As disciplinas mais citadas, como aquelas que contribuíram para a prática pedagógica em sala de aula, foram Biogeografia, Climatologia e Geomorfologia, principalmente por terem sido construídos numa perspectiva mais didática, possibilitando o desenvolvimento da mesma e visando o ensino

Algumas delas, como Biogeografia e Climatologia, foram ministradas de forma mais didática a ponto d'eu conseguir repassar esse conhecimento de forma igualmente didática e lúdica para as turmas de Fundamental II (Licenciada 15, 25 anos).

Ao questionarmos o porquê que as disciplinas citadas anteriormente contribuíram em suas práticas pedagógicas, os egressos respondentes citaram que foram expostos a criação de material didático, como é o caso de uma Cartilha didática feita em Biogeografia, às aulas de campo e a leituras ou referências bibliográficas que possuíam cunho mais pedagógico e poderiam ser utilizados em sala de aula, ao longo de suas próprias práticas

Principalmente pela abordagem do professor que ministraram as aulas, foram profissionais que fogem do padrão de aulas mais voltadas para pesquisa, inclusive, trazendo exemplos de atividades, recomendações de leituras e atividades avaliativas com um cunho mais pedagógico (Licenciada 17, 30 anos).

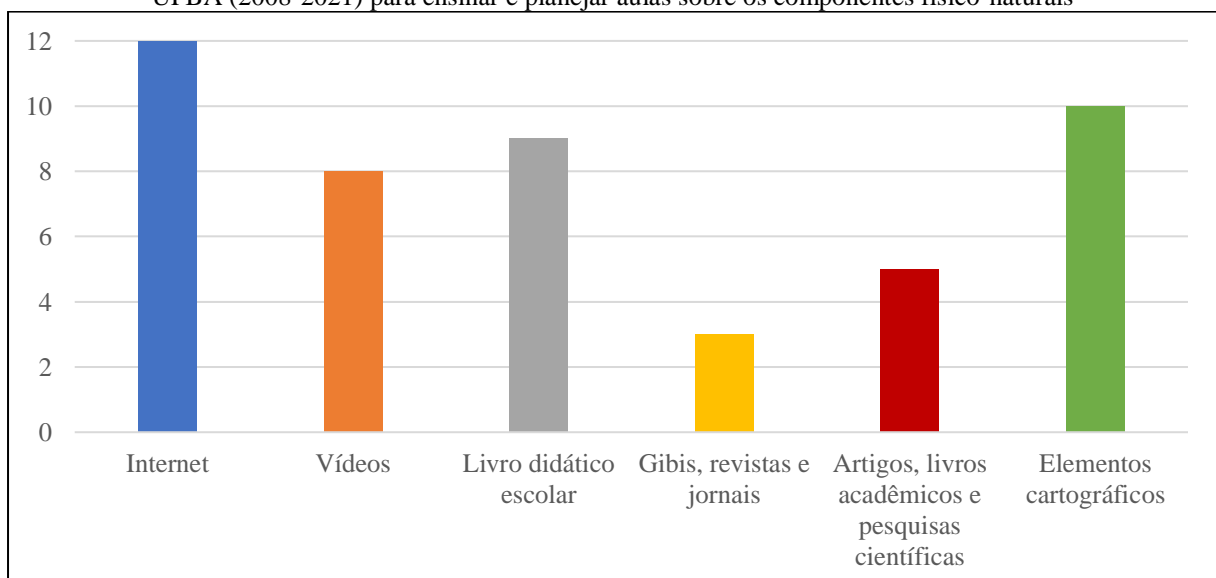
Foram mais didáticas e interativas (Licenciada 15, 25 anos).

Porque conseguir passar um pouco do que aprendi com essas disciplinas. Tornaram minhas aulas mais atrativas, mais participativas. (Licenciada 24, 33 anos).

Logo, é indubitável pensar que o processo formativo desses professores influenciou tanto na facilidade deles para tratar os temas, quanto no gosto pelo ensino dos componentes físico-naturais. Quando, ao longo da formação, esses egressos foram expostos a alguns professores formadores que dialogavam com os conhecimentos específicos ao ensino e traziam um cunho didático-pedagógico, sem visar apenas a formação para o bacharelado, isso era valorizado pelos egressos e importante na sua construção como futuros professores, que hoje, o são. Isso nos leva a acreditar que, de maneira geral, os acertos e as falhas no processo formativo refletem no gosto e forma de ensinar desses professores, mas que também os professores mobilizam diferentes conhecimentos ao longo da sua atuação docente, ou focando em suprir as deficiências da formação ou utilizando os êxitos de sua atuação para melhorar a construção didática do conteúdo, e aqui identificamos o cerne da profissão: os saberes docentes.

Seguindo, perguntamos quais referências são utilizadas pelos professores para ensinar e planejar aulas sobre os componentes físico-naturais (Gráfico 20). Para tal, as respostas são praticamente iguais quando questionamos anteriormente, sem especificar a temática. A internet, o livro didático e os elementos cartográficos são os materiais didático-pedagógicos também mais utilizados para o ensino dos componentes físico-naturais, o que indica que, independentemente do tema, os professores utilizam as mesmas fontes.

Gráfico 20 – Recursos didático-pedagógicos mais utilizados pelos docentes licenciados em Geografia pela UFBA (2008-2021) para ensinar e planejar aulas sobre os componentes físico-naturais



Fonte: Bento, 2024.

O Livro Didático (LD) é a ferramenta didático-pedagógica mais utilizada pelos docentes de Geografia, tanto para seleção de conteúdos, como para fonte bibliográfica e ou metodologia de ensino (ASCENÇÃO, 2009; MORAIS, 2011; MENEGUZZO e MENEGUZZO, 2014). Mesmo que outras referências sejam utilizadas, como vimos no Gráfico 20, a maioria delas são vistas como complementares ao conteúdo e metodologia existente no livro e seguido pelos docentes.

No entanto, como já discutimos anteriormente a utilização acrítica do LD, principalmente no que tange ao ensino dos componentes físico-naturais, pode provocar problemas no processo de ensino e aprendizagem. Falando de forma específica sobre o ensino da Geomorfologia, Ascensão (2009) apontou que há um problema na escala adotada por muitos livros didáticos e ousamos dizer que isso não afeta apenas as temáticas associadas ao relevo, mas todos os conteúdos físico-naturais (MORAIS, 2013).

Uma escala pequena em detalhes, dificulta que haja uma aproximação dos estudantes com o conteúdo, visto que eles não estudam sobre a sua realidade vivida. Ou seja, há um estranhamento com relação aos conceitos e processos trabalhados, o que força a memorização do conteúdo e reforça o estigma da Geografia como decoreba. Santiago (2021) reivindica a Geografia Física Crítica como um caminho metodológico para a integração dos conteúdos e uma abordagem de ensino focado na realidade dos estudantes, ou seja, permitindo atuar com exemplos de uma escala próxima a eles, produzindo impactos significativos no ensino dos componentes físico-naturais na Geografia Escolar.

Por isso ressaltamos a importância de um processo formativo não fragmentado em disciplinas estanques, ou que reforcem a dicotomia entre Geografia Física e Humana. Se isso ocorrer, teremos professores que reproduzem os problemas dos materiais didáticos utilizados (seja ele qual for) e da sua formação, em suas próprias aulas, deixando de tratar o ensino de Geografia de forma uníssona, reproduzindo essa fragmentação temática, contrariando aquilo que de fato seria importante, que é o entendimento sistêmico e que possibilite a compreensão ampla e crítica da realidade na formação de alunos como cidadãos conscientes do meio vivido (MORAIS, 2013; CASTELLAR, 2018; SUERTEGARAY, 2018). Somente assim, sem a compartimentação do processo de ensino e aprendizagem ou dissociação da realidade social, é que o objetivo final de se entender como parte e modificador da realidade natural se cumprirá e, por isso, é importante refletir de que forma os materiais didático-pedagógicos têm sido utilizados pelos professores de Geografia.

Ainda dialogando com o exposto acima, como última questão e para entender mais sobre os saberes docentes em prática, perguntamos aos licenciados quais os conhecimentos eles mobilizam ao realizar uma aula de Geografia sobre conteúdos voltados ao ensino dos componentes físico-naturais (Geomorfologia, Pedologia, Hidrografia, Climatologia, Geologia, Biogeografia etc.) e se eles acreditam ser importante relacioná-los com as questões sociais, no Quadro 7.

Quadro 7 – Conhecimentos e relações criadas pelos docentes licenciados em Geografia UFBA (2008-2021) ao realizar aulas sobre os conteúdos dos componentes físico-naturais (grifos nossos)

Licenciados	Conhecimentos mobilizados e relações criadas
Licenciado 01	<p>Geomorfologia: Processos endógenos, exógenos, tipos de relevo, intemperismo, erosão; Pedologia: Processo de formação do solo; Hidrografia: Bacias Hidrográficas, ciclo da água; Climatologia: os elementos e fatores do clima, os tipos de clima do Brasil; Geologia: Formação das rochas, tipos de rochas; Biogeografia: Os biomas brasileiros.</p> <p>Acredito que devemos relacionar os conteúdos com as questões sociais, pois dessa forma os alunos conseguem enxergar mais de perto como aquele conteúdo trabalhado em sala está presente no dia a dia.</p>
Licenciado 02	Sim, com certeza.
Licenciado 03	Utilizo argumentos voltados aos acontecimentos do nosso dia a dia para facilitar a compreensão dos alunos, pois ao utilizar muito conhecimento técnico percebo que a aula fica menos atrativa principalmente para o Fundamental I.
Licenciado 04	Científicos e pedagógicos
Licenciado 05	Além dos conhecimentos básicos necessários para introduzir os conteúdos de cada um, sempre procuro relacionar com as questões sociais , principalmente em alterações humanas na paisagem
Licenciado 06	Sim, considero muito importante fazer relação com aspectos mais sociais , por exemplo, ao trabalhar relevo e hidrografia , também falar sobre a ocupação dessas áreas, os impactos trazidos pelas atividades humanas , entre outros.
Licenciado 07	Relacionar ao convívio do dia a dia , buscando interligar com as paisagens de Salvador que tem um clima tropical úmido e com municípios da Bahia que possuem outros climas (Ipirá, Feira de Santana etc.). Fazendo uma interligação com a vivência do aluno.
Licenciado 08	Associação com o ambiente urbano e as questões socioambientais
Licenciado 09	A realização da aula pode ser completamente diferente ao tratar de assuntos distintos, mas gosto de começar por algum aspecto bem fundamental para introduzir. Não é uma regra. Acredito que seja extremamente importante e ainda associar com a experiência dos alunos .
Licenciado 10	Sim. Mobilizo conhecimentos voltados às dinâmicas de ocupação da sociedade .
Licenciado 11	Não entendi essa pergunta
Licenciado 12	Mobilizo justamente o que ajuda a relacionar com questões sociais , por enxergar NECESSÁRIO ao aprendizado e entendimento fundamentado, científico, da Geografia.

Fonte: Bento (2024)

É perceptível como egressos entendem a importância de relacionar os componentes físico-naturais com as questões sociais, já que essa relação é o que pode trazer a Geografia, de forma geral, para a realidade vivida pelos estudantes. Assim, em algumas falas, do quadro 7, notamos

que os professores usam a palavra “dia a dia” e “vivência” demonstrando exatamente que entendem o potencial de trazer aos alunos os conteúdos sempre relacionados àquilo que, essencialmente, faz parte do seu cotidiano e que tornaria o processo de ensino e aprendizagem em Geografia mais efetivo e atrativo. Os conhecimentos mobilizados pelos docentes são, quase sempre, associados aquilo de material e próximo tanto da realidade dos professores como todos os alunos. Não basta apenas ensinar sobre tais conteúdos, mas evidenciar que eles fazem parte do meio vivido.

Apesar disso, cabe pontuar que em algumas falas percebemos uma fragmentação em relação aos subcampos da Geografia Física, o que, talvez, seja um problema ao tratar sobre essas temáticas em sala de aula. Como vemos, se o processo formativo for fragmentado em disciplinas estanques, corre-se o risco de isto ser repetido pelos futuros professores, o que torna técnico o processo de ensino e aprendizagem, impedindo a formação de cidadãos críticos e conscientes de sua realidade socioespacial.

Ademais, sabemos que os professores transformam seus saberes a partir dos saberes e da realidade dos seus alunos. Nada é construído sem que esteja conectado à realidade vivida e isso envolve os conhecimentos e experiências de todos os atores (docentes e discentes) no processo de ensino e aprendizagem. Por fim, é notório como o processo formativo influencia diretamente a prática docente dos egressos das Licenciaturas e, de forma específica, da Licenciatura em Geografia UFBA. A forma com que atuam está diretamente ligada aos saberes que foram expostos e construídos ao longo de toda as suas trajetórias. Em prática, essencialmente, nada é descartado pelos professores, mas criado mediante às suas necessidades, contextos e públicos. O saber docente é vivo, transformador e pulsa na prática cotidiana de cada um dos professores em seu ambiente de ensino.

7.3 ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UFBA

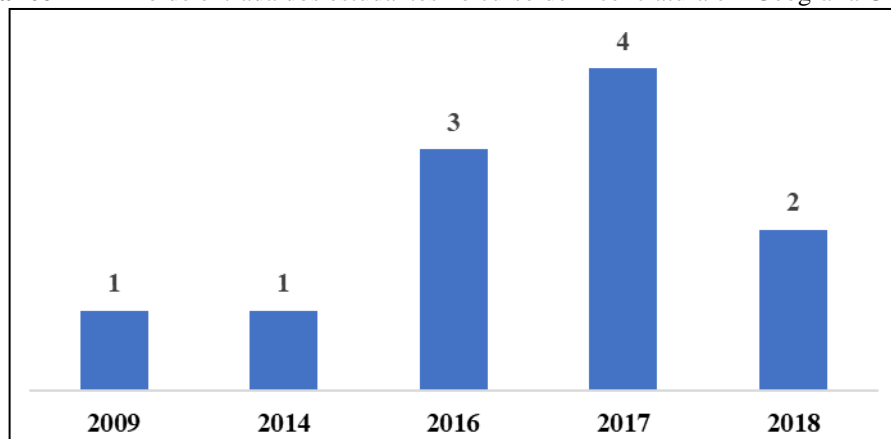
Ainda nesse caminho de refletir sobre o processo formativo da Licenciatura em Geografia UFBA, discutiremos como a formação tem se alterado e como tem sido desenvolvida atualmente, baseando-nos nas respostas dos atuais estudantes da Geografia UFBA, bem como quais rupturas e continuidades têm existido entre a Geografia Escolar, a Universidade e a construção dos saberes docentes.

Para entender como está o processo formativo em curso na Licenciatura em Geografia UFBA, aplicamos um questionário, disponibilizado nos apêndices, via *Google Forms*, no qual

o público-alvo eram atuais estudantes do curso. Foram respondidos por doze pessoas, sendo onze delas da Licenciatura e uma do Bacharelado. Logo, no total, foram consideradas as onze respostas dos licenciandos, para as questões que sucediam a “questão filtro” e primeira, sobre qual a modalidade cursada. O perfil socioeconômico dos estudantes foi traçado a partir de doze questões que iniciavam o questionário.

Das onze respostas, os anos de entrada no curso de Geografia foram entre 2009 e 2018, sendo o ano 2017 o mais citado, com quatro respostas (Gráfico 21). Percebemos, no entanto, que a média de 5 anos para conclusão do curso, conforme propôs o colegiado, não é observada para todos os participantes, assim como não foi para os egressos da Licenciatura UFBA.

Gráfico 21 – Ano de entrada dos estudantes no curso de Licenciatura em Geografia UFBA



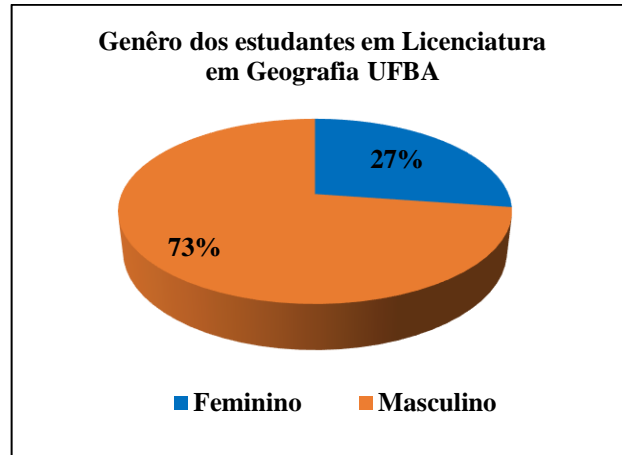
Fonte: Bento, 2024.

A faixa etária dos estudantes corresponde a idade de pessoas jovens, com idades variando entre os 21 e os 33 anos. Segundo a UFBA (2013), dentre todos os inscritos e classificados nos cursos CPL (curso de progressão linear) da Universidade, em 2013, em média 82,7% possuíam até 22 anos e 12,5% possuíam entre 23 e 31 anos de idade. Conceição (2018), em uma pesquisa com os estudantes de Geografia UFBA, do turno noturno, identificou a mesma faixa etária, entre 18 e 25 anos, como dominante seguido de uma faixa etária maior, com pessoas entre os 31 e 40 anos. Como verificamos, para os egressos essa faixa etária é um ligeiramente maior, sendo de 24 a 41 anos de idade, o que corrobora com o fato de que já são pessoas graduadas e isso leva, naturalmente, mais tempo para ocorrer.

Quanto ao gênero, o Gráfico 22 demonstra uma predominância de pessoas do gênero masculino. No caso dos estudantes de Geografia UFBA, do turno noturno, em 2017, 71% deles eram do sexo masculino (CONCEIÇÃO, 2018), o que se verifica também em outros cursos de Geografia, como é o caso dos cursos de Geografia da USP e da Universidade de Brasília (UNB),

com 64,9% (em 2015) e 63,4% (em 2018), respectivamente (SILVA e GIROTTO, 2021; UNB, 2018).

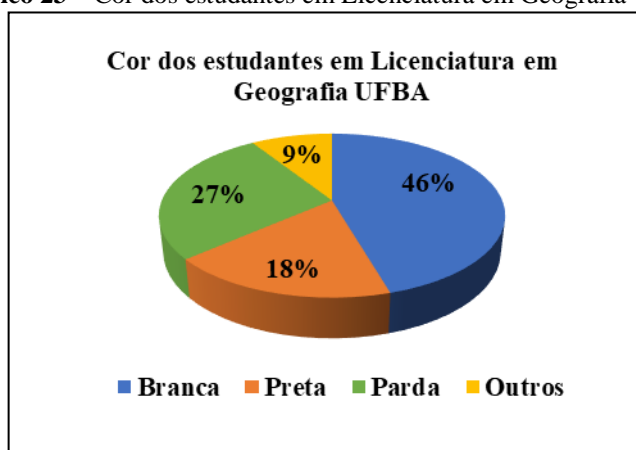
Gráfico 22 - Gênero dos estudantes em Licenciatura em Geografia UFBA



Fonte: Bento, 2024.

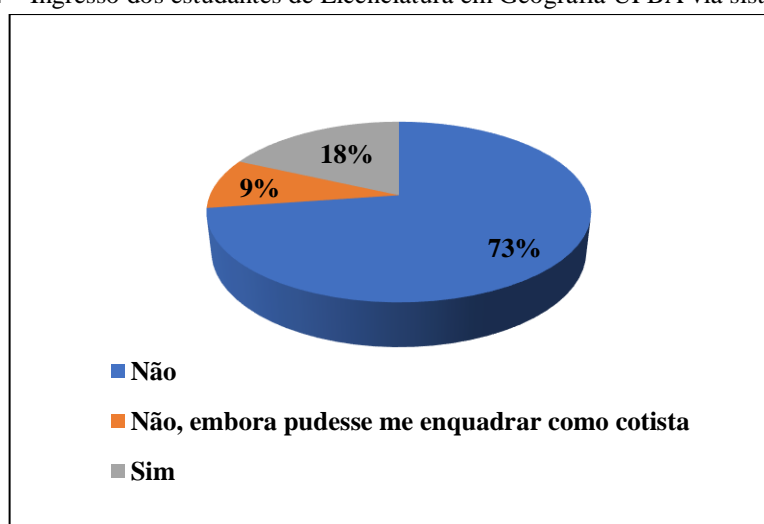
No caso de todos os estudantes UFBA, 51% são do gênero feminino (UFBA, 2008) e para os cursos de graduação do Brasil como um todo, segundo o Censo da Educação Superior, indica que 72,8% são mulheres. Como vimos, para os egressos da Licenciatura em Geografia UFBA há uma diferença, já que 50% deles são do gênero feminino e 50% do masculino, se aproximando mais da realidade da UFBA como um todo.

No que se refere a cor, o gráfico 23 demonstra que o curso de Geografia UFBA possui uma relativa pluralidade étnica, com autodeclaração de 46% como de cor branca, 45% como pretos e pardos, muito próximas em quantidade. Chama a atenção que não houve pessoas indígenas autodeclaradas. No curso de Geografia noturno, em 2017, 74,5% das pessoas eram pretas e pardas, diferenciando-se consideravelmente dos resultados obtidos para os estudantes da Licenciatura em Geografia UFBA como um todo, porém também sem a presença de indígenas (CONCEIÇÃO, 2018). Os dados que encontramos, com 45% de pessoas pretas e pardas se aproxima mais com o curso de Geografia USP, em 2020, com 33,6% de pessoas pretas, pardas ou indígenas (PPI) e 65,1% de pessoas brancas (SILVA e GIROTTO, 2021). Se compararmos, então, com a autodeclaração dos egressos da Licenciatura em Geografia UFBA, anteriormente comentado, observaremos também uma grande discrepância, já que 84% dos mesmos se autodeclararam pretos ou pardos.

Gráfico 23 – Cor dos estudantes em Licenciatura em Geografia UFBA

Fonte: Bento, 2024.

Quanto ao ingresso na Universidade, o Gráfico 24 demonstra que a maior parte não utilizou o sistema de cotas para ingressar no curso e 18% adentraram via sistema de cotas, ou seja, se declararam pretas, pardas ou indígenas, de escolas públicas e com renda inferior a 2 salários-mínimos. Conceição (2018) identificou um percentual maior de cotistas, 47% dos estudantes de Geografia UFBA, no turno noturno. Os egressos da Licenciatura em Geografia UFBA também tiveram percentual maior de ingresso via sistema de cotas, o que cabe lembrar que a quantidade de pessoas autodeclaradas negras ou pardas também foi quase duas vezes maior, sendo uma possível justificativa para tal.

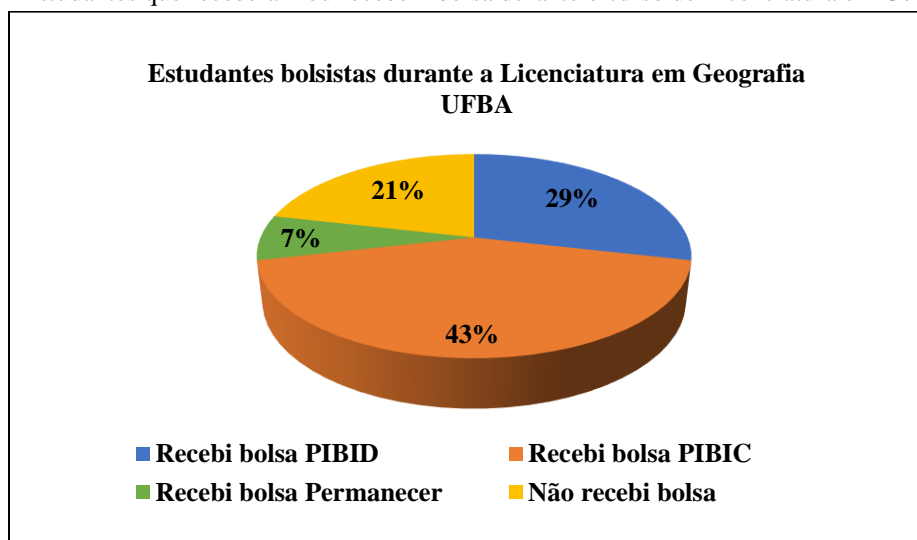
Gráfico 24 – Ingresso dos estudantes de Licenciatura em Geografia UFBA via sistema de cotas

Fonte: Bento, 2024.

Ademais, no nosso questionário, verificamos que cerca de 30% dos estudantes foram os primeiros do seu núcleo familiar a ingressarem na graduação, o que também ocorreu com os egressos da Licenciatura em Geografia UFBA, no qual 35% dos licenciados responderam ser os primeiros do núcleo familiar a entrarem numa graduação.

Sobre a renda ou ocupação desses estudantes durante o curso, perguntamos se o licenciando recebe ou recebeu bolsa acadêmica durante a graduação em Geografia (Gráfico 25) e verificamos que cerca de 80% dos respondentes receberam ou recebem bolsa durante a graduação. A UFBA (2020), em relatório anual UFBA em Números, diz ter disponibilizado 2.626 bolsas de incentivo a pesquisa e docência, como por exemplo monitorias, PIBID, PIBIC, entre outras, para alunos de toda a Universidade, em 2020.

Gráfico 25 – Estudantes que receberam ou recebem bolsa durante o curso de Licenciatura em Geografia UFBA



Fonte: Bento, 2024.

No caso da Geografia UFBA noturno, Conceição (2018) evidenciou uma escassez com relação a bolsas acadêmicas, principalmente porque os grupos de pesquisas que ofertam bolsas do tipo PIBID, PIBIC e PERMANECER funcionam apenas nos turnos matutino e vespertino, além de grande parte dos estudantes do noturno trabalharem durante o dia e não disporem de tempo para a pesquisa. Comparado aos egressos da Licenciatura UFBA, a quantidade pessoas que não receberam bolsa foi ligeiramente menor e a proporção de pessoas utilizando bolsa PIBIC ou PIBID aumentou em 13% para o primeiro e 4% para o segundo programa, respectivamente. Percebemos, assim, que gradativamente os estudantes estão tendo, com o passar do tempo, maior acesso a bolsas de iniciação científica ou à docência, o que é um ganho importante no processo formativo e indica melhorias nas políticas públicas voltadas para a formação docente.

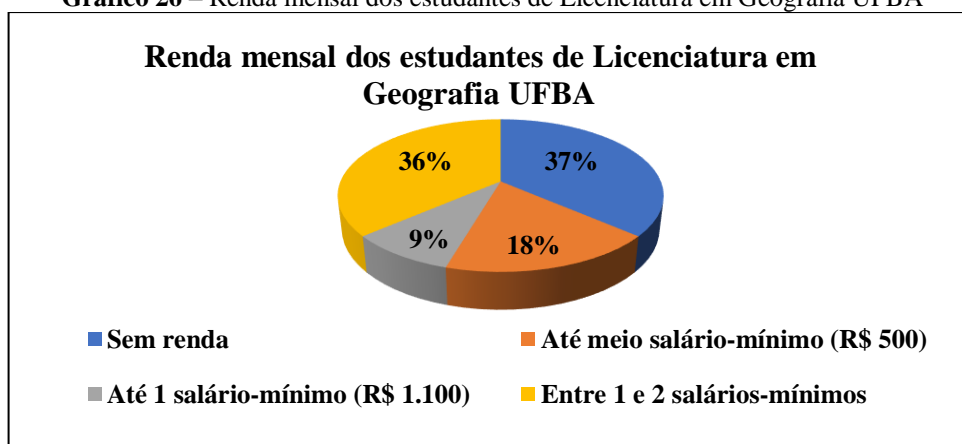
Atualmente bolsas do tipo PIBID e PIBIC concedidas, por edital 2022/2024, pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) apresentam um valor de R\$ 400,00 mensais, porém não são reajustadas desde 2013. Considerando que o Salário-Mínimo (SM) brasileiro, em 2022, apresenta o valor de R\$ 1.212,00 mensais, acrescido aos

problemas econômicos e alta inflação que o país vive, tais fatores tornam o valor da bolsa defasado em relação a realidade brasileira, o que torna pouco atrativo participar da iniciação a pesquisa e à docência, principalmente no contexto do noturno que agrega estudantes responsáveis direta ou inteiramente pela renda familiar (CONCEIÇÃO, 2018).

Com relação a renda mensal individual atual (Gráfico 26), evidenciamos que a maior parte dos estudantes, cerca de 64%, ou não possui renda ou possui renda até um salário-mínimo (cerca de R\$ 1.100,00). Nenhum deles possui renda maior que dois salários-mínimos (cerca de R\$ 2.200,00). Conceição (2018) evidenciou que 63,6% da renda familiar dos alunos do noturno, desse mesmo curso e Universidade, em 2017, era de 1 a 3 SM e que a maioria deles não contribuía com a renda ou contribuía apenas parcialmente, enquanto 23,6% estavam entre 3 e 5 SM. Isso confirma um padrão de renda baixo, tanto no diurno como no noturno. Em relação aos candidatos classificados para os cursos CPL da UFBA em 2008, por exemplo, a renda familiar sobe consideravelmente, já que apenas 22,3% dos classificados possuem renda familiar de 1 até 3 SM; 20,9% possuem renda familiar entre 3 e 5 SM e 18,1% apresentam-se com renda entre 5 e 10 SM.

Assim, percebemos que os estudantes de Licenciatura em Geografia UFBA possuem uma renda menor que os estudantes de outros cursos da mesma Universidade, o que obedece a tendência para estudantes de Licenciatura em Geografia do país, no qual, segundo o ENADE (2017), 39,3% possuíam uma renda familiar mensal de até 1,5 SM (na época equivalente a até R\$ 1.405,50) e 33,2% renda familiar mensal entre 1,5 e 3 SM (R\$ 1.405,51 a R\$ 2.811,00). E, comparado aos egressos da Licenciatura em Geografia UFBA, a renda dos licenciados foi consideravelmente menor, o que é previsível, já que estamos falando de pessoas não formadas e de faixa etária menor.

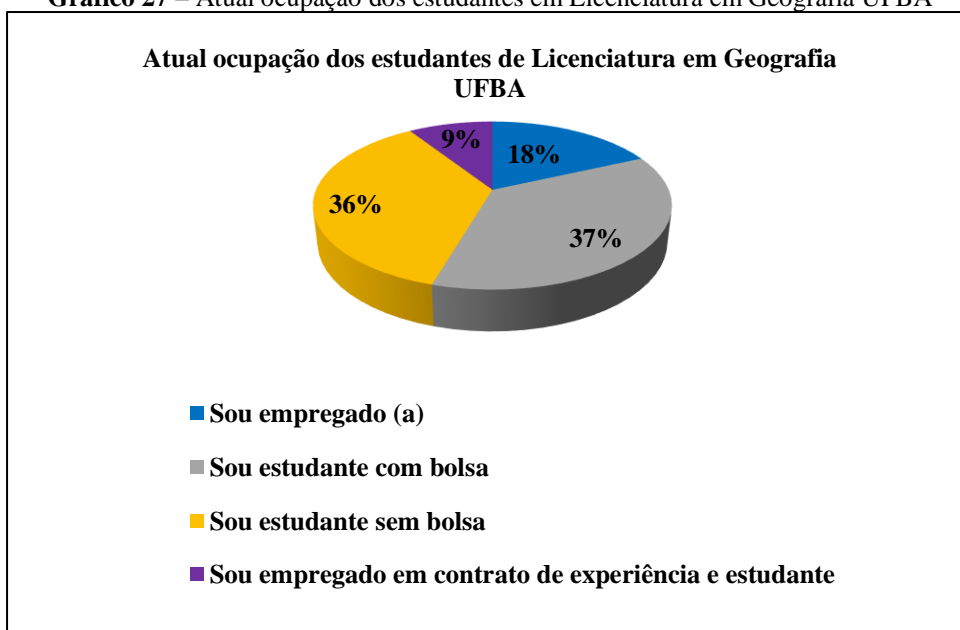
Gráfico 26 – Renda mensal dos estudantes de Licenciatura em Geografia UFBA



Fonte: Bento, 2024.

Sobre a atual ocupação dos estudantes, Gráfico 27, a maioria são apenas estudantes com ou sem bolsa e outros se enquadram ou como empregados em contrato de experiência (9%) ou apenas como empregados (18%). No entanto, Conceição (2018) evidenciou que no turno noturno praticamente metade dos estudantes atuavam no mercado de trabalho, ou seja, se encaixavam no perfil estudante-trabalhador e 1/3 desses eram responsáveis pela renda familiar. A realidade do curso de Geografia, de maneira geral, se assemelha mais com o padrão da UFBA, pois em 2013 apenas 19,5% dos inscritos nos cursos CPL trabalhavam. A ocupação dos egressos em Geografia UFBA, como vimos, é bem diferente, o que é também esperado, já que se trata de pessoas formadas, podendo ser um facilitador para o ingresso no mercado de trabalho. A maioria deles, cerca de 50%, estão empregados ou são servidores públicos, ou seja, possuem vínculo empregatício.

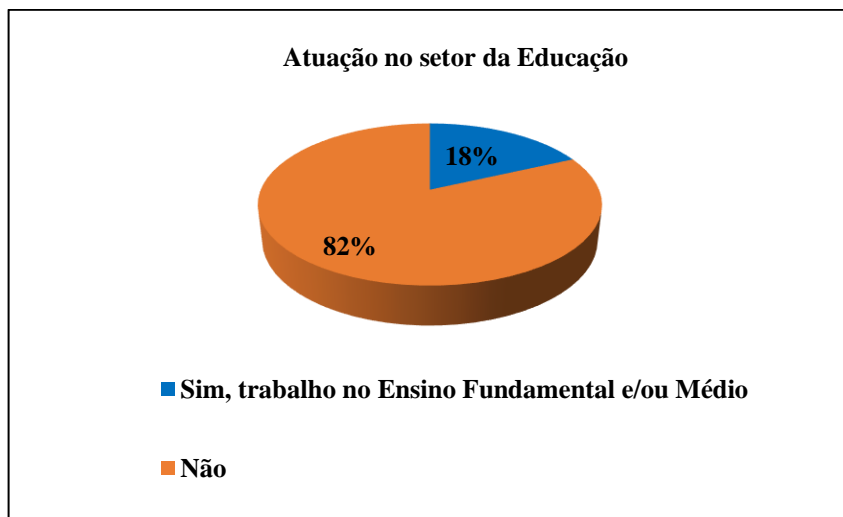
Gráfico 27 – Atual ocupação dos estudantes em Licenciatura em Geografia UFBA



Fonte: Bento, 2024.

Após essas questões, iniciamos com questões voltadas tanto para a Educação bem como para suas experiências ao longo do curso de Licenciatura em Geografia. Por isso, perguntamos se esse trabalho ou estágio é feito no setor da Educação (Gráfico 28), grande parte disse que não é, e somente 18% trabalha no Ensino Fundamental e/ou Médio. Ou seja, daqueles que trabalham atualmente, o foco da atuação profissional não se relaciona com a sua intenção de formação, que é a Licenciatura. No caso do noturno, Conceição (2018) apontou que alguns estudantes já começavam a exercer a função de professor ainda durante o curso e que 31% dos estudantes perguntados já haviam trabalhado em estágio remunerado, assumindo salas de aula.

Gráfico 28 – Atuação dos estudantes de Licenciatura em Geografia no setor da Educação



Fonte: Bento, 2024.

Perguntamos também quais foram as motivações que levaram esses estudantes a escolher a Licenciatura em Geografia e a maioria das respostas citam o encanto por essa ciência ou pela própria docência, a partir de suas experiências durante seus períodos escolares e ao longo da vida, ou a influência de outros professores, inclusive familiares. Uma resposta, em específico, justifica as motivações para a Licenciatura e para Geografia, de forma particular

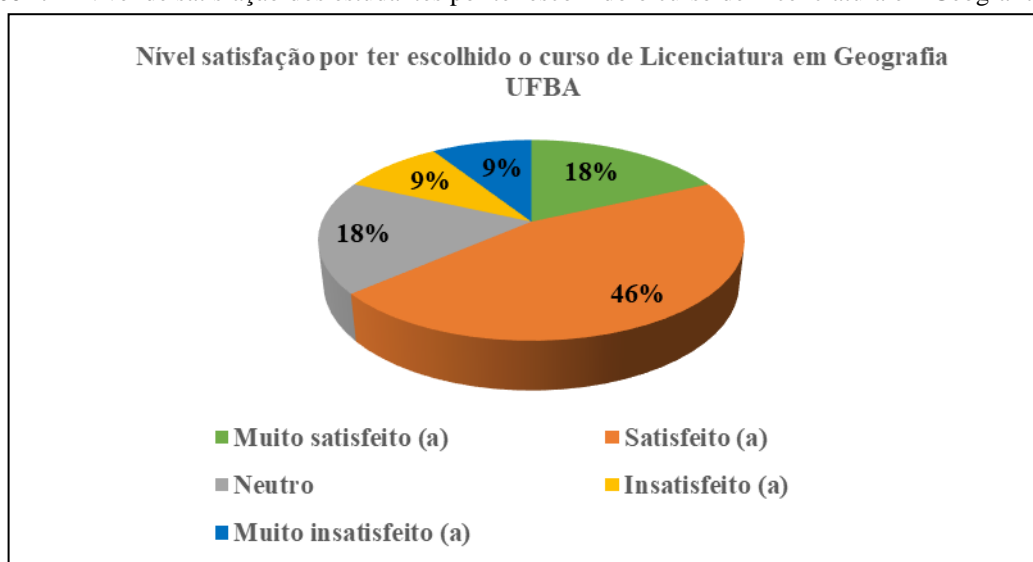
Licenciatura porque sempre gostei de ensinar; Geografia porque a relação entre sujeito-natureza é intrínseca, conhecer era fundamental pois está na ordem do dia desvelar suas contradições. Então, em síntese, a Licenciatura em especial, na Geografia, permite apresentar as dimensões físicas e sociais que ao longo da história foram sendo produzidas com intencionalidade [...] (Estudante 06, 25 anos).

É possível perceber que a docência, apesar de todos os seus polêmicos problemas (como é o caso da desvalorização da profissão docente) ainda atrai pessoas. Em especial, a Geografia também atrai porque ela é capaz de promover um entendimento das relações sociedade e natureza e por ser uma ferramenta de formação cidadã. No caso dos estudantes do noturno, eles escolheram o curso de Geografia por causa, principalmente, do horário, seguido de motivações associadas ao trabalho e pela afinidade com a disciplina (CONCEIÇÃO, 2018). Ou seja, no caso específico do noturno, aparecem essas duas primeiras motivações com maior frequência, já que eles se enquadram mais no perfil estudante-trabalhador, coisa que não se aplica aos estudantes de forma geral. Para os egressos da Licenciatura UFBA, as motivações se assemelharam muito a dos estudantes.

Em seguida, os estudantes responderam acerca do seu nível de satisfação por ter escolhido o curso de Licenciatura em Geografia, Gráfico 29, sendo que a maioria deles, 64%, se declaram satisfeitos ou muito satisfeitos com o curso. No caso do noturno, Conceição (2018) questionou se os estudantes acreditam que o currículo, de maneira mais específica, se adequa

as condições do estudante do noturno e 49% responderam que isso só acontece em partes, 44% acreditam que a adequação é perfeita e 7% apontam que não há uma adequação do currículo às condições do estudante noturno. Esse fato aponta, também, para o nível de satisfação, já que um currículo adequado ao estudante pressupõe maior nível de satisfação e que no noturno alguns problemas no processo formativo são mais evidentes. Em relação aos egressos da Licenciatura UFBA, os muitos satisfeitos ou satisfeitos correspondem a uma quantidade praticamente igual, de 65%, demonstrando que, mesmo com o tempo, o curso continua mantendo um padrão de satisfação do seu alunado, o que é importante para a qualidade da formação.

Gráfico 29 - Nível de satisfação dos estudantes por ter escolhido o curso de Licenciatura em Geografia UFBA



Fonte: Bento, 2024.

Porém, apesar da grande maioria ter impressões positivas sobre o curso, gráfico 29, chama a atenção as porcentagens correspondentes a algum nível de insatisfação e algumas justificativas dadas, inclusive dos satisfeitos, que esboçaram críticas quanto ao curso ou a profissão, fato ocorrido também dentre os egressos da Licenciatura UFBA, o que aponta que ambos os grupos sentem necessidades de mudanças, das mais diversas, no curso. Alguns estudantes disseram que apesar de se considerarem satisfeitos, o cenário da atuação docente é desanimador, trazendo, por vezes, a dúvida quanto à sua escolha, ou que apesar de ter uma satisfação positiva com a experiência vivida, o aprofundamento do curso, no quesito ensino, seria insuficiente. Com relação a impressões e comentários negativos, parte deles se associa à falta de relação que o curso possui com a realidade escolar, crítica aos estágios e à própria formação.

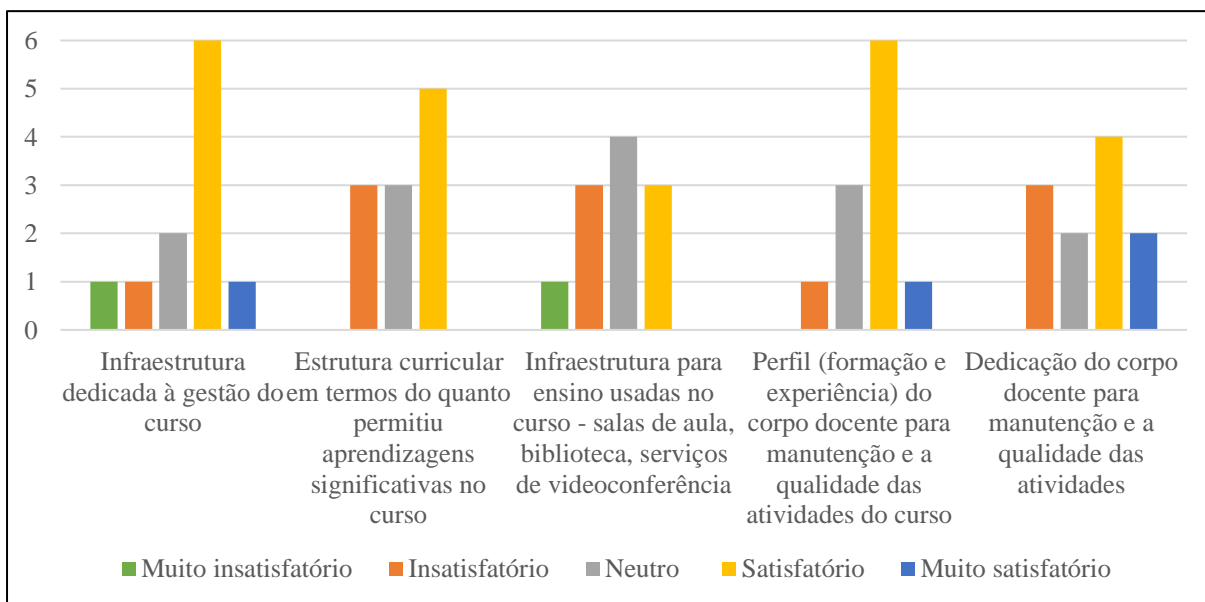
O cenário é bem desanimador: a perspectiva salarial é baixa e, somado a isso, temos a precarização constante do nosso ambiente de trabalho. Além disso, o curso ainda possui lacunas que precisam ser tapadas no que diz respeito à formação de professores para rede básica, raramente a Geografia Escolar é centro da abordagem dos docentes; ainda se faz presente o modelo 3+1 com adaptações e uma relativa melhora se comparamos com antigamente, mas, ainda assim, muito precisa ser repensado e reestruturado (Estudante 5, 26 anos).

Creio que sou satisfeita pois eu estou mais próxima do contato com a pesquisa científica, onde estou me dedicando no momento. Mas creio que para as pessoas que querem ser de fato docente, sem dúvidas, carece de um aprofundamento maior no mundo da educação (Estudante 8, 24 anos).

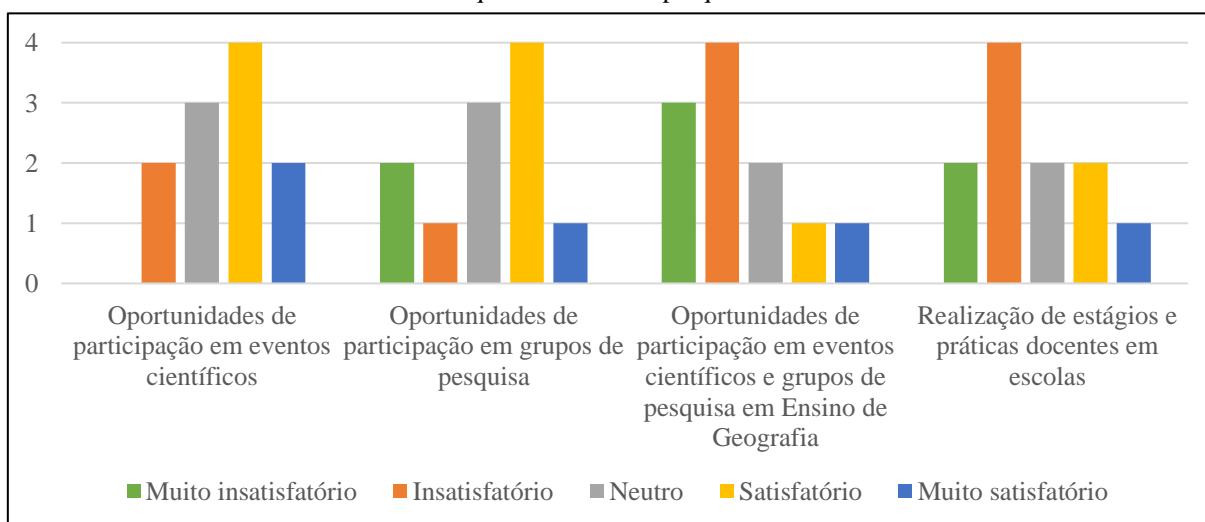
Por isso, apesar do nível de satisfação ser positivo, algumas considerações demonstram que mesmo dentre os satisfeitos, as críticas ao curso apareceram, principalmente no quesito estrutural e na falta de relação entre os núcleos disciplinares específicos e pedagógicos, fato que também evidenciamos durante a análise do PPC e das respostas dos egressos. De outro modo, nenhuma crítica foi tecida quanto a Geografia como ciência em si.

No caso específico dos estudantes no noturno, Conceição (2018) também apresentou algumas críticas que caminham nesse mesmo sentido, já que esses estudantes declaram, dentre outras questões, que existe pouco enfoque pedagógico no curso, de forma que as comparações e proximidades com o bacharelado são muito grandes e que poucas disciplinas contemplam, de fato, a Licenciatura. Souza (2009), em pesquisa com estudantes de Licenciatura em Geografia em três universidades goianas, também constatou um alto nível de satisfação quanto a escolha do curso, mas com ressalvas quanto a uma descrença com relação a profissão e queixas a respeito da instituição formadora.

Para entendermos melhor quais são as impressões dos estudantes com relação ao curso de Licenciatura em Geografia, perguntamos qual seria o nível de satisfação com relação às condições de formação que este proporciona, nos Gráfico 30 e 31. Percebemos que, de maneira geral, os estudantes se sentem satisfeitos ou não emitiram opinião em relação à infraestrutura física dedicada à gestão do curso e com o perfil (formação e experiência) do corpo docente. No entanto, diminui um pouco a satisfação quando encontramos uma parcela maior de pessoas insatisfeitas com relação a dedicação do corpo docente, com a infraestrutura voltada para o ensino e com a estrutura curricular, que possibilitaria aprendizagens significativas. No caso do noturno, a maior parte dos alunos consideram a infraestrutura física adequada (CONCEIÇÃO, 2018).

Gráfico 30 - Condições de formação do curso de Licenciatura em Geografia UFBA, segundo os estudantes

Fonte: Bento, 2024.

Gráfico 31 - Condições de formação do curso de Licenciatura em Geografia UFBA segundo os estudantes, quanto à ensino e pesquisa

Fonte: Bento, 2024.

No que tange à pesquisa e ao ensino, encontramos maiores problemas. Os níveis de satisfação tendem, de forma geral, a graus menores do que com relação às questões do gráfico 31. Apesar de predominar a satisfação quanto a participação em eventos científicos e em grupos de pesquisa, existe um número maior de estudantes muito insatisfeitos a neutros. Isso corrobora com o que Conceição (2018) evidenciou para o turno noturno de Geografia UFBA, em que 78% alegam nunca terem participado de nenhum projeto de pesquisa, docência ou extensão, justificando que os grupos de pesquisa, por exemplo, não funcionam no turno noturno. Essa

também é uma realidade de duas das três IES goianas pesquisadas por Souza (2009), que dispõe de menor participação e incentivo à pesquisa. Discutimos anteriormente a importância da pesquisa na formação docente e como a falta dela provoca problemas na formação.

Com relação à participação em eventos científicos e grupos de pesquisa voltados, especificamente, para o ensino de Geografia, há um predomínio da insatisfação. Isso pode ser justificado, dentre outros motivos, pela inexistência, dentro da UFBA, de grupos de pesquisa voltado para essa temática no Departamento de Geografia, o que dificulta a existência de debates e eventos científicos necessários ao desenvolvimento de pesquisa nesse âmbito. Ademais, segundo o site do curso²⁴, no corpo docente do IGEO há apenas três professores que possuem área de atuação voltada ao Ensino de Geografia.

Sobre a realização de estágios e práticas docentes em escolas predomina também a insatisfação, o que indica que os alunos não se sentem preparados para atuar no seu futuro ambiente de trabalho profissional e que há uma grande lacuna, principalmente no que diz respeito à associação entre teoria e prática, no processo formativo de professores em Geografia, mas, como veremos adiante, os alunos reconhecem ser importante a atuação na escola, ao longo do curso, e como as disciplinas de estágio, por exemplo, são as que mais mobilizam conhecimentos associados a teoria e prática.

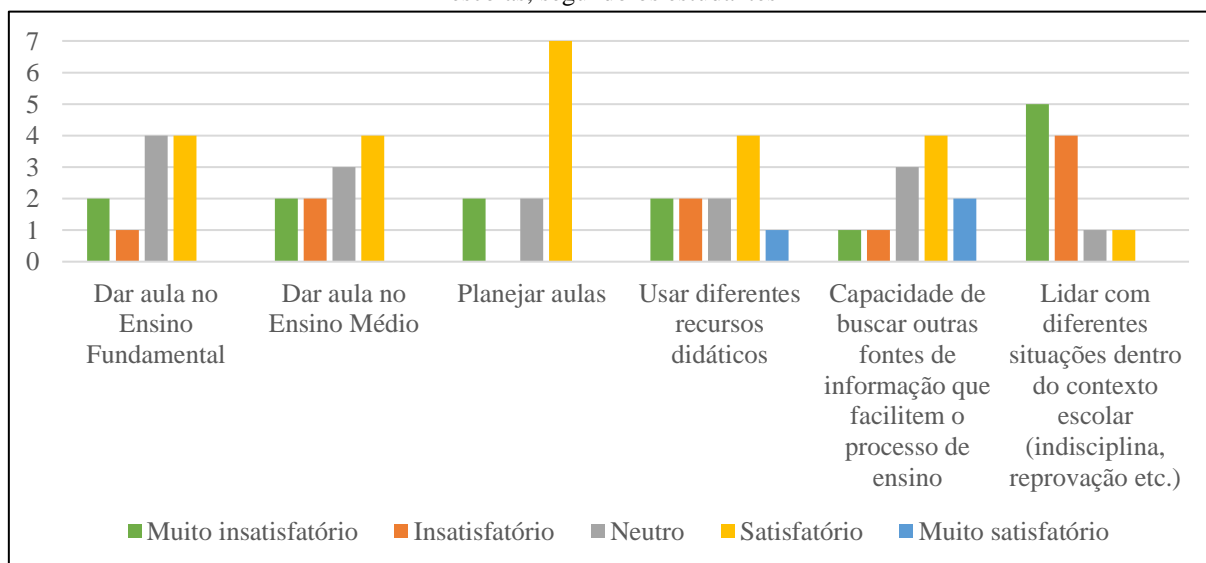
Quando fizemos esses questionamentos anteriores para os egressos da Licenciatura UFBA, a neutralidade e satisfação em todos os quesitos, exceto nas oportunidades de participação em grupos de pesquisa, sendo maior. Isso pode indicar ou que os atuais estudantes estão mais críticos e sedentos por essas questões de ensino e pesquisa ou que, ao passar do tempo, essa lacuna do curso foi se acentuando e que agora os presentes licenciados sentem maior necessidade.

No que se refere a sensação de qualificação para a atuação em sala de aula, perguntamos qual o nível de preparo que o curso promove, representado no Gráfico 32. Quanto a dar aulas no Ensino Fundamental, cerca de 36% dos estudantes se sentem neutros e outros 36% satisfeitos no que tange ao preparo que o curso de Licenciatura lhe oferece. Muito insatisfeitos e insatisfeitos são cerca de 18% e 9% respectivamente. O nível de satisfação fica bem dividido no que se refere a dar aulas no Ensino Médio, com 36% dos estudantes considerando muito

²⁴ Disponível em <http://www.geografia.ufba.br/index.html>.

insatisfatório ou insatisfatório o preparo do curso e 36% dos estudantes classificando-o como satisfatório. Os outros 27% dos estudantes acreditam ser neutro.

Gráfico 32 – Preparo que o Curso de Licenciatura em Geografia promove para a atuação docente (ensinar) nas escolas, segundo os estudantes



Fonte: Bento, 2024.

Sobre planejar aulas, no Gráfico 32 verificamos que 63% dos estudantes consideram satisfatório o preparo que o curso lhe proporciona. No uso de diferentes recursos didáticos, 45% dos estudantes consideram sua qualificação muito satisfatória ou satisfatória e 36% muito insatisfatório ou insatisfatório. Com relação a capacidade de buscar outras fontes de informação que facilitem o processo de ensino, 54% dos discentes acreditam ser muito satisfatório ou satisfatório a habilidade proporcionada pelo curso. No entanto, no que se refere a competência em lidar com diferentes situações dentro do contexto escolar, como indisciplina e reprovação, cerca de 81% dos estudantes acreditam ser muito insatisfatório ou insatisfatório a capacitação para docência promovida pelo curso.

Fica perceptível, assim, que algumas habilidades que a Licenciatura em Geografia promove são melhores no âmbito do didático-pedagógico, ou seja, planejar aulas, buscar fontes de informação a serem utilizadas em sala de aula etc., porém quando são especificadamente sobre o ato de ensinar, a satisfação cai consideravelmente, como na capacidade de lidar com diferentes situações em sala ou dar aulas no Ensino Médio.

Com relação aos egressos da Licenciatura UFBA a maioria dos quesitos obteve avaliação oposta. Em praticamente todas as categorias houve um predomínio da insatisfação, exceto somente no quesito de planejar aulas e usar diferentes recursos didáticos. Assim, evidenciamos que os estudantes atuais têm percepções mais positivas no que tange ao preparo

que o curso promove para a atuação em sala de aula, demonstrando que alguns avanços podem ter ocorrido nessa preparação, ao longo do tempo. Porém, são questões que merecem maior aprofundamento principalmente porque os licenciados, em sua maioria, não estão totalmente inseridos na carreira profissional docente e ainda não possuem vivências mais robustas, neste quesito, para poderem avaliar de forma mais precisa.

Nesse sentido, para focarmos mais na discussão sobre o Ensino de Geografia e aprendizado dentro da Universidade, que auxiliará na prática docente, perguntamos aos estudantes com que frequência discussões e práticas de ensino de Geografia voltadas ao ensino básico têm sido realizadas nos componentes disciplinares ofertados, e obtivemos uma unanimidade nas respostas de que raramente e com pouca frequência esses debates e práticas tem sido feitas dentro do curso. Além disso, quando perguntamos quais os componentes disciplinares realizaram essas relações, em grande medida, foram citados os estágios e as disciplinas da FACED, algumas disciplinas da área de Cartografia e em menor proporção disciplinas da Geografia Física. As disciplinas da Geografia Humana foram as menos citadas.

Analisando as disciplinas que fiz até hoje, poucas colocaram o ensino de Geografia no centro das discussões. Atualmente, somente as disciplinas de Estágio I e Leitura e Interpretação de cartas e mapas possuem essa perspectiva (Estudante 10, 22 anos).

Muito pontuais são as discussões. As disciplinas têm seguido um caminho pragmático, vazio de discussões teóricas e voltadas para a prática pela prática. Com exceção a uma disciplina de Estágio, em que o (a) professor (a) debatia conteúdos com embasamento científico (aporte teórico) que estão no nosso dia a dia (Estudante 4, 27 anos).

Essas questões se aproximam às críticas de alguns alunos do noturno, no qual também se queixam do distanciamento entre as disciplinas realizadas no IGEO daquelas feitas na FACED, sem um enfoque para a Geografia, aparecendo até como sugestão de melhoria para o curso, uma maior especificidade para a Licenciatura (CONCEIÇÃO, 2018). É curioso perceber que na realidade goiana, Souza (2009) tenha identificado na fala de estudantes de Licenciatura um discurso um pouco diferente. Eles, na realidade, sentem maior necessidade de disciplinas específicas e não de disciplinas com cunho pedagógico. Ou seja, problematizam uma repetição de temas didáticos, queixando-se que o curso de aproxima muito mais da Pedagogia e menos da Geografia.

Para entendermos um pouco melhor as temáticas do ensino de Geografia dentro dos componentes curriculares da Licenciatura em Geografia UFBA, pedimos também que os estudantes indicassem quais disciplinas ao longo do curso permitiram estabelecer relações entre

os conteúdos disciplinares, as temáticas escolares e a prática docente, descrevendo a contribuição de cada uma, como é possível observar no Quadro 8.

Quadro 8 – Disciplinas que mais promoveram relações entre os conteúdos disciplinares, as temáticas escolares e a prática docente, segundo os estudantes da Licenciatura em Geografia UFBA

Estudante	Disciplinas	Contribuições
Estudante 01	Geomorfologia e Cartografia Escolar	Em Geomorfologia tivemos de pensar uma saída de campo bem estruturada, utilizando teóricos do ensino e a BNCC para embasar, articulando com os conhecimentos da disciplina. Em Cartografia Escolar foi basicamente voltada para o âmbito prático do ensino, a gente fez vários recursos didáticos e planos de aula.
Estudante 02	Disciplinas da FACED e Leitura e Interpretação de Cartas e Mapas	As de educação foi de uma forma geral, mas em Leitura e Interpretação de Cartas e Mapas a professora fez questão de trazer, em forma de trabalho, em que devemos elaborar uma práxis, em geral, para ensinar algum assunto de Geografia pela Cartografia e outros instrumentos.
Estudante 03	Didática e Práxis Pedagógica e Fundamentos Psicológicos da Educação	Em ambas produzimos materiais do cotidiano do professor e discutimos sobre o comportamento dos alunos.
Estudante 04	Cartografia, Biogeografia, Hidrografia e Climatologia	Não especificou
Estudante 05	Geografia no Ensino Fundamental, Geografia Regional, Leitura e Interpretação de Cartas e Mapas e Estágio I	Geografia no Ensino Fundamental - a disciplina era focada no ensino de Geografia nessa etapa da formação básica e tínhamos muitas discussões sobre metodologias que poderiam ser utilizadas em sala, debatemos problemáticas da prática docente como a tradicional descrição e memorização no ensino e lemos muitos autores da Geografia Escolar. Geografia Regional - tivemos como proposta elaborar um plano de aula em que devíamos analisar de que forma os conteúdos ligados à Geografia Regional eram abordados no livro didático; Leitura e Interpretação de Cartas e Mapas - Temos pensado no uso de mapas nas escolas e elaboramos propostas pedagógicas para o ensino da Geografia atrelado à Cartografia, nas mais diferentes séries da Educação básica; Estágio I - a discussão teórica sobre o ensino e a formação docentes em Geografia tem sido fundamental, a elaboração do projeto de pesquisa com base na escola em que estamos alocados fomenta o perfil do professor pesquisador.
Estudante 06	Cartografia III e Geomorfologia	Em Cartografia realizou-se uma "proposição de integração de mapas e definição de série/ano, competências, objetivos e em Geomorfologia preparação de material didático para trabalhar com turmas do Fundamental"
Estudante 07	Didática e Práxis Pedagógica I e II e Organização da Educação Brasileira	Didática e Práxis na forma de passar o conteúdo com significado para o aluno e Organização da Educação Brasileira no entendimento do funcionamento da escola e da educação de forma geral no Brasil
Estudante 08	Cartografia Temática e Geografia do Brasil	Exercitaram as atividades de transposição de conteúdo acadêmico para conteúdo didático, as outras pontualmente tocavam no assunto, porém não se aprofundavam. Só as matérias de educação, obviamente.
Estudante 09	Geografia no Ensino Fundamental	Não especificou
Estudante 10	Geomorfologia e Estudo Integrado da Paisagem	Os modelos avaliativos
Estudante 11	Estágios I, II, III e IV	Não especificou

Fonte: Bento (2024)

Mais uma vez é possível perceber que segundo os entrevistados poucas são as disciplinas que realizam essas relações, entre o conteúdo disciplinar, a prática docente e a Geografia Escolar. De um total de 33 disciplinas obrigatórias da grade curricular, foram citadas apenas 14, das quais duas são optativas. Por área e departamento, percebemos que as disciplinas mais citadas, sete vezes, são da área de Educação, ministradas no departamento de Educação, na FACED. Dessas, os componentes mais mencionados são os Estágios e o de Didática e Práxis Pedagógica, sendo que o mesmo ocorreu para os egressos da Licenciatura UFBA, com destaque para os Estágios. Porém, os egressos citaram uma gama muito maior de disciplinas, um total de 30 disciplinas, sendo 4 delas optativas.

Em segundo lugar, vem a área de Cartografia, do departamento de Geografia, com componentes citados seis vezes e com destaque para as disciplinas de Leitura e Interpretação de Cartas e Mapas (mencionada três vezes) e Cartografia Escolar (aparece duas vezes e faz parte da grade de disciplinas optativas). A área de Geografia Física aparece cinco vezes, com destaque para o componente de Geomorfologia, mencionado três vezes. Por último, na área de Geografia Humana, a disciplina de Geografia Regional foi citada apenas uma vez e Geografia do Brasil (que perpassa a área humana e física), também uma vez mencionada.

Para os egressos da Licenciatura UFBA, nesse ponto verificamos algumas divergências. A área mais citada também foi a de Educação, mas a segunda área mais citada foi a de Geografia Humana, seguida pela de Geografia Física. Por último, veio a área de Cartografia. Claro que os critérios para a escolha dessas disciplinas são múltiplos e pessoais, mas cabe evidenciar que, mesmo com o tempo, a área de Educação continua sendo citada como aquela que mais auxiliou e auxilia na promoção de relações entre os conteúdos disciplinares, o ensino de Geografia e prática docente, o que reforça a importância dada pelos estudantes e egressos à formação pedagógica e ao desenvolvimento do conhecimento pedagógico de conteúdo.

Uma disciplina optativa, que curiosamente é uma das poucas que em seu título e ementa leva em consideração a Geografia Escolar foi duas vezes citada, a disciplina de Geografia no Ensino Fundamental, que é do departamento de Geografia, mas integra, principalmente, alunos da Pedagogia da UFBA (visto que é uma disciplina obrigatória para esse curso). Ou seja, obtivemos confirmações quanto a questão anterior, a respeito da frequência e quais componentes curriculares tem realizado discussões e prática de ensino de Geografia. Essa mesma disciplina optativa também foi citada anteriormente pelos egressos.

Ademais, quando perguntamos se esses estudantes consideram importante realizar atividades de prática docente, estágios e projetos de pesquisa, em escolas, ao longo do curso de Geografia, com unanimidade recebemos uma resposta positiva, declarando como tais fatores contribuem na formação do futuro professor. E como justificativas, percebemos menção a necessidade dessas atividades serem feitas dentro do IGEO ou de

[...] afinal por mais que não nos torne 100% preparados para o exercício da profissão (isso seja qualquer estágio e sua respectiva profissão, não se reduz ao Magistério), nos municia para atuar e construir base, a partir de experiências e supervisão, do que podemos fazer para agregar os conhecimentos geográficos. A espinha dorsal da nossa formação não é só o dia a dia da formação universitária, mas também a inserção na escola (Estudante 4, 27 anos).

[...] com certeza, pois a distância que a nossa formação tem da docência acaba custando muito caro para nós, que aprendemos sobre sala de aula apenas na prática (Estudante 7, 24 anos).

Assim, percebemos em muitas respostas a menção ou crítica ao processo formativo da Licenciatura em Geografia da UFBA, confirmando o que foi destacado na revisão de literatura. Há uma evidente dicotomia entre teoria e prática, um descolamento da Geografia acadêmica da Geografia Escolar e um distanciamento entre a Universidade e a escola, demonstrando que a Geografia da UFBA apresenta problemas comuns ao do cenário nacional. Por fim, percebemos que o processo de precarização da docência está em curso e é comentado nas falas dos futuros professores.

Como duas questões finais e, em decorrência do período pandêmico vivido, surgiu a necessidade de perguntar de que forma a pandemia do COVID-19 tem afetado o desenvolvimento dos estudantes ao longo do curso e como essa afetou a realização dos estágios docentes em Geografia que, como vimos, são fundamentais da formação profissional dos discentes. De maneira geral, os estudantes se queixam do aumento das demandas acadêmicas e do cansaço que aulas remotas promovem (desmotivação, horas em frente ao computador, preocupação com as demandas pessoais e problemas psicológicos), causando menos atenção e rendimento nos estudos.

Acredito que minha relação com os estudos mudou substancialmente com a pandemia. A adoção do modelo remoto para a continuação das atividades acadêmicas é muito desgastante e acaba me desestimulando em certos momentos. Ademais, muitos professores não puderam realizar a parte prática da disciplina o que interfere bastante em como elas tem sido conduzida (Estudante 03, 29 anos).

No que tange a realização dos estágios, repetem-se muitas das respostas a pergunta anterior, mas queixas com relação a distância do estágio com a realidade escolar é o que mais

aparece. Os estudantes percebem que essa atividade curricular feita de maneira remota, no qual não promove o contato entre estagiários e alunos, é esvaziado em aprendizado.

Afetou muito, pois não tivemos contato direto com os estudantes (Estudante 09, 23 anos).

O estágio remoto é uma tentativa sofrida dos professores de trazerem para nós a experiência de sala de aula, mas ainda assim é muito distante da realidade escolar. Estudante 05, 26 anos).

Como o estágio é considerado um articulador entre a teoria e a prática, configurando-se como uma etapa importante na formação de futuros professores e um integrador de múltiplas realidades, é notório os impactos que a pandemia promoveu no processo formativo (GONÇALVES e AVELINO, 2020; NOVELLI et al. 2021). Um trabalho precarizado na realização dessa atividade curricular, mediante a redução de bolsas, dificuldades tecnológicas, distanciamento da realidade etc. não foi somente sentido pelos estudantes de Licenciatura em Geografia UFBA, mas, de forma geral, em todas as licenciaturas brasileiras e, quiçá, do mundo (GONÇALVES e AVELINO, 2020). Assim, muitos foram os desafios na construção dos estágios, de maneira remota, para os futuros professores.

Percebemos algumas diferenças e aproximações entre o processo formativo dos egressos em relação ao atual para a Licenciatura em Geografia UFBA. O curso mudou em alguns quesitos estruturais, curriculares, de ensino e no seu perfil socioeconômico, mas essencialmente constatamos que ainda há uma grande dicotomia e fragmentação dos saberes construídos ao longo do curso, e um distanciamento destes em relação à Geografia Escolar, o que é um empecilho a uma formação completa e integrada.

Ademais, as mesmas carências dos egressos em relação a um processo formativo que englobe teoria e prática dentro das disciplinas, também são expressas pelos estudantes, o que os leva a um mesmo caminho na ação docente: dificuldades para iniciar a carreira ou para lidar com diferentes situações dentro de sala de aula, sensação de uma formação distante do chão da escola e aumento da desvalorização dos saberes docentes construídos cotidianamente nas salas de aula.

8 CONCLUSÃO

Este trabalho demonstra como a formação docente deve estar alinhada aos saberes docentes para ser plenamente eficaz no processo de ensino e aprendizagem. Para tal, iniciamos apresentando que desde o início da formação da Geografia Escolar brasileira, com foco no século XX, o ensino de Geografia sempre foi construído distante dos docentes e de seus saberes. Inicialmente, foi posto como uma inventariação dos nossos recursos naturais, e posteriormente tratado como algo estático, a ponto de se tornar essencialmente descritivo e mnemônico. Com isso, por muito tempo, o processo formativo de professores foi ignorado se tornando, conseqüentemente, defasado, e a figura do professor tratada como inanimada. Percebemos, ao ler esse histórico, que quanto mais fragmentado o ensino e distante da realidade social, mais enfadonho ele é, bem como é, ao mesmo tempo, um obstáculo a valorização de saberes tanto dos docentes como dos alunos.

Após o surgimento de diferentes normativas e diretrizes que regulamentavam o ensino e formação de professores (prevendo e mitigando alguns problemas de formação), no início do século XXI, percebemos um rompimento gradativo da realidade posta e uma maior associação entre teoria e prática nos cursos de formação, o que promove uma sucessiva valorização dos saberes docentes e melhora, acanhadamente, tanto o processo formativo de professores como o ensino de Geografia. Porém, é evidente que os saberes docentes demoraram para ser e ainda são pouco considerados, ao longo do processo formativo e no estabelecimento das normativas e diretrizes atuais.

Logo, se faz necessário entender que os docentes produzem conhecimentos e são protagonistas dentro desse processo, mesmo que o histórico de formação de professores em Geografia o desconsidere. E é justamente tal fato que o conceito de saberes docentes – tomado como plural, construído pelos professores e fundamental na formação identitária e profissional dos mesmos – explora (PIMENTA, 1999; GAUTHIER, 2013; SHULMAN, 2014).

Por isso, a formação de professores em Geografia deve levar em conta como são complexos esses saberes docentes por nós produzidos cotidianamente e como isto define a nossa ação e própria identidade profissional (TARDIF, 2002). Somente assim não cairemos na falsa ideia de um processo formativo docente, bem como o ensino escolar, vistos como um depósito de conhecimentos e informação, mantendo uma concepção bancária de educação (FREIRE, 2019).

É importante salientar que ficou evidente como uma prática esvaziada de crítica, autonomia, reflexão e realidade é construída a partir da ausência da valorização desses saberes, o que, por sua vez, produzirá também uma Geografia decoreba, há longos tempos repercutida, tanto no ensino, como na estrutura curricular (da escola ou da Universidade). Assim, se temos os professores afastados da produção de seus saberes, ou desvalorizados, conseqüentemente a formação docente se faz de maneira acrítica e distante da realidade da profissão e do chão da escola (LOPES, 2010).

Quando se trata da formação de professores de Geografia que se faz hoje, muitos problemas são enfrentados, como é o caso da dicotomia e fragmentação dentro do processo formativo. Este acaba sendo visto em dois conjuntos desconexos, aquele referente ao conhecimento disciplinar/geográfico e outro de cunho pedagógico/escolar (menos valorizado que o primeiro). Estes conjuntos são construídos sob uma hierarquia dentro dos cursos formadores de professores em Geografia, o que contribui para promover realidades muito distintas, quando comparamos a Geografia Acadêmica da Geografia Escolar (CAVALCANTI, 2012), bem como uma formação alheia a realidade do chão da escola.

Os cursos de Licenciatura em Geografia, muitas vezes, são vistos como formadores de bacharéis especialistas e não futuros professores, o que reproduz uma lógica de fragmentação do conhecimento geográfico daquele didático-pedagógico. Por conseguinte, se a formação de professores trouxesse os saberes docentes como estruturantes de suas políticas formativas e currículo, valorizando-os, essa dicotomia e fragmentação que tanto atrapalham o processo formativo seria superada (GIROTTI, 2014). Os professores da Educação Básica, que constroem conhecimentos não participam do processo formativo, em nenhuma de suas etapas, o que contribui ainda mais para o abismo descrito. A valorização dos saberes dos professores é o caminho perfeito para superar a divisão entre a Geografia Acadêmica e Geografia Escolar, pois se daria espaço para aqueles que realmente conhecem os problemas, desafios e potencialidades da profissão e da escola: os professores.

Com relação ao ensino dos componentes físico-naturais, notadamente os problemas da formação em Licenciatura em Geografia e seu ensino, que discutimos anteriormente, se repetem nesse contexto. Aqui, mais uma dicotomia aparece: aquela em relação a fragmentação da Geografia em Física e Humana, e ambas, em si mesmas, fragmentadas em disciplinas estanques dentro do curso. Com isso, forma-se nos futuros professores de Geografia, uma concepção também fragmentada de natureza e sociedade, originada no próprio processo formativo e que impossibilita uma compreensão integrada e crítica de Geografia, acarretando ainda a construção

continuadamente de uma disciplina decoreba (padrão do século XX e que parece perpetuar-se). Logo, é inegável que o ensino dos componentes físico-naturais sempre esteve presente na Geografia Escolar brasileira, mas de que forma? Com que abordagem e conteúdo?

Destarte, mais uma vez, esse processo formativo distancia os professores do ensino desses componentes, bem como estimula a utilização acrítica do LD (que também reproduz aquela fragmentação temática), não trazendo uma abordagem voltada ao local e associada com a realidade dos alunos, o que incentiva esse ciclo de uma Geografia de amontoado de conteúdo. Repetidamente nota-se que os saberes docentes são desconsiderados, e aquela figura dos professores como transmissores de conteúdos se perpetua.

Percebemos esses fatores na análise do Projeto Político Pedagógico da UFBA. Nos seus princípios norteadores, o PPC descreve quais são as capacidades básicas de um licenciado para a atuação em sala de aula, sendo elas: conhecer as técnicas didático-pedagógicas e ser capaz de ministrar o conhecimento geográfico no ensino Fundamental II e Médio. Ou seja, na teoria do documento, apresenta-se o que seria fundamental para a ação docente, mas quando aprofundamos a análise evidenciamos as fragmentações da formação: núcleos disciplinares distintos e desconexos, disciplinas que não dialogam entre si, separação teórico-prática e pouca articulação no processo formativo, como um todo. Há uma clara distinção entre as disciplinas pedagógicas, realizadas na Faculdade de Educação, daquelas disciplinas geográficas, ministradas por “especialistas”, no Instituto de Geociências.

No entanto, não verificamos um momento no qual a Geografia Escolar e os saberes docentes se tornam parte fundante da estrutura do PPC, e conseqüentemente no processo formativo dos licenciados. Inclusive os estágios curriculares, que ocorrem apenas nos anos finais do curso, são coroados no documento como o elo entre as disciplinas, mas não é citada de que forma isso aconteceria. Assim, nos questionamos se o PPC de uma Licenciatura em Geografia deve se preocupar unicamente com as normativas e diretrizes básicas ou servir também para aclarar as reais demandas de formação dos licenciados, principalmente no que tange à maior articulação pedagógico-disciplinar.

Quando se refere aos questionários feitos com os egressos e estudantes da Licenciatura em Geografia UFBA, percebemos aproximações e afastamentos. Ambos os grupos tiveram respostas muito parecidas sobre as motivações para a escolha do curso e até no nível de satisfação por terem o escolhido. Destaca-se que mesmo com mais de 60% de satisfação,

durante a justificativa para o tal nível, tanto egressos como estudantes fazem ressalvas quanto ao distanciamento teórico-prático do curso, bem como a fragmentação pedagógico-disciplinar.

É indubitável que os saberes construídos na escola estão sendo “bloqueados” ao chegarem na Universidade e na Licenciatura e por isso verificamos muitas queixas quanto às poucas relações existentes entre práticas e discussões sobre o ensino de Geografia, ao longo do curso. Assim como, a carência em formar docentes que se sintam preparados para atuar em todos os níveis da Educação Básica, além de futuros ou atuais professores que acreditem que os conhecimentos construídos ao longo do curso foram basilares para facilitar a ação docente. Assim, percebe-se que a dificuldade em formar docentes preparados para a atuação na Educação Básica origina-se, justamente, na fragmentação do processo formativo e na desvalorização dos saberes docentes, aqueles construídos, também, no chão da escola.

Ademais, quando perguntados sobre as disciplinas que mais realizaram relações entre os conteúdos da Geografia e os raciocínios pedagógicos necessários para o ensino, os respondentes citaram, em primeiro lugar, as disciplinas da área de Educação, bem como os estágios curriculares. Isto demonstra que uma formação técnica e especializada, nas subáreas da Geografia, pode não preparar o futuro professor para ensinar, como inclusive muitos egressos citaram não se sentir totalmente preparados para dar aulas no Ensino Fundamental e Médio ou em lidar com múltiplas dificuldades em sala de aula.

Os egressos respondentes também consideram ser fácil ensinar os componentes físico-naturais e os têm como bem quistos, o que se revela uma surpresa, se comparado com as bibliografias visitadas e a realidade nacional, e demonstra como o processo formativo influencia diretamente no gosto e forma de ensinar. As disciplinas, segundo os respondentes, que mais contribuíram para o processo formativo foram aquelas que tiveram uma abordagem mais didática, com cunho pedagógico dentro dos componentes disciplinares em si, que visasse o ensino de Geografia, a área de atuação dos licenciados, independentemente da subárea que aquela disciplina compusesse (Geografia Física, Humana etc.). Os professores tendem a repetir os padrões percebidos ao longo da formação, também com relação ao ensino dos componentes físico-naturais, e é por isso que um processo de formação fragmentado pode levar a um futuro ensino mecanizado, menos crítico e pouco associado a realidade dos alunos, o que é, também, um obstáculo ao ensino e à aprendizagem desses componentes.

Assim, este trabalho elucidou que as muitas fragmentações na formação em Geografia e no ensino dos componentes físico-naturais são danosas para o processo formativo de

professores e que é por meio delas que também se perpetua uma desvalorização dos saberes docentes, bem como uma prática docente esvaziada de crítica e autonomia. É justamente por esses saberes não estruturarem o processo formativo, e os professores da Educação Básica não atuarem como participantes e construtores de conhecimentos essenciais à formação, bem como das diretrizes, normativas e práticas, é que os muitos problemas apontados desde o século XX ainda persistam.

O que é produzido na escola, há muito tempo, tem sido esquecido, tomado como irrelevante, numa hierarquia de saberes, e muitas vezes nem é sistematizado por uma formalização acadêmica e seu sistema de crenças, porque esta não dialoga com o espaço escolar e os protagonistas que atuam nesse processo. Assim, reverbera-se a desvalorização dos professores e seus saberes, sendo também um obstáculo para a construção de uma Geografia efetivamente capaz de refletir sobre sociedade e natureza, de maneira crítica, em toda e qualquer escala, dialogando com a realidade vivida pelos sujeitos.

As palavras de Nóvoa (2009) que reivindicam que a formação de professores deve ser devolvida aos professores continuam a ecoar. Em que momento a Universidade se dará conta de que não se ensina e forma professores distantes dos seus próprios saberes e do espaço escolar? Escola e Universidade devem se constituir em pontes e caminhos e não serem separadas por abismos. O processo formativo, em todas as suas etapas deve visar aqueles que estão sendo formados e suas áreas de atuação. Geografias, saberes e pessoas são construídos na escola e tratá-la como um objeto distante, inerte e incompreensível é reproduzir um processo formativo desconectado da realidade e repetidamente falho.

Sendo assim, reiterou o encontrado na literatura que apresenta uma formação contínua, mesmo com anos de experiência docente, que no entanto não é suficiente para aclarar as demandas dos professores, principalmente porque os saberes docentes geralmente não são considerados, bem como o chão da escola é desvalorizado como uma etapa do processo formador. Sabemos, também, que a formação inicial não resolverá todos os problemas, mas é possível aprimorar esta etapa à medida que a Universidade dialogue, investigue, compreenda e reflita sobre como são construídos e onde são buscados os saberes que os professores mobilizam, mesmo mediante a ausência de formação para determinadas temáticas. Além disso, de que forma os PPC podem ser mais bem discutidos e adequados à realidade, inclusive embasados na experiência da profissão docente, e como a ampliação dos ambientes de formação continuada, dando espaço aos professores da Educação Básica, pode contribuir neste processo.

Com isso, percebemos que existem lacunas, mas também possíveis caminhos para serem percorridos em direção a um processo formativo de professores que busque equilibrar a formação inicial, a experiência docente e a Geografia Escolar, solucionando antigos problemas. A partir deste trabalho, se abrem novas possibilidades de pesquisa visando explorar, por exemplo, como professores se mobilizam para buscar fontes, estratégias e saberes para ensinar os componentes físico-naturais, mediante eventuais ausências deste conteúdo durante o processo formativo inicial. Outra possibilidade é buscar entender qual é a importância da experiência, no chão da escola, durante a formação inicial, não apenas como os estágios, mas como verdadeiras espaços de prática, como apontadas por Nóvoa (2009), valorizando os conhecimentos dos professores da Educação Básica.

Discutir sobre formação de professores, Geografia Escolar e Geografia Física a clara as lacunas do processo formativo, mas reacende as pontes que existem em direção a um caminho de produzir uma Geografia crítica, que dialogue com a realidade e que continue sendo construída, todos os dias, na escola ou na universidade, mesmo em meio aos abismos existentes.

9 REFERÊNCIAS

- AGB. **Associação dos Geógrafos Brasileiros**, 2019. Disponível em <<https://www.agb.org.br/agb/>> Acesso em 03 fev. 2022.
- ALBINO, Ângela C. A.; SILVA, Andréia F. Da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Retratos da Escola**. Brasília, vol. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>
- ALBUQUERQUE, M. A., Ensino de Geografia: um balanço histórico. In: MAIA, Diego Corrêa (Ed.). **Ensino de Geografia em debate**. Salvador: EDUFBA, 2014.
- ARAUJO, Isabella B. **Os livros didáticos de Geografia no período da ditadura civil- militar brasileira (1964-1985):** quando o ensino serviu, em primeiro lugar, para forjar a ideia de “país grande, país potência e em constante desenvolvimento”. 2015. 165f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.
- ARENDDT, Hanna. **A condição humana**. 10ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- ARMOND, N. B.; AFONSO, A. E. Da Geografia Física à Geografia (sócio) Ambiental e seu "retorno" à Geografia: breves reflexões sobre mutações epistemológicas e o campo científico. In: **XVI ENG - Encontro Nacional de Geógrafos**, 2010, Porto Alegre. Anais do XVI Encontro Nacional de Geógrafos. Porto Alegre: AGB Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://www.cedipe.uerj.br/pdf/reflexoes-anice.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.
- ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque. **Os conhecimentos docentes e a abordagem do relevo e suas dinâmicas nos anos finais do ensino fundamental**. 2009. 150 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- AZEVEDO, Sandra de Castro de; LEAL, Letícia; LEMOS, Thaís de Cássia da Silva. A formação inicial e as dificuldades do ensino de Geografia Física na Educação Básica. **Anais do IV Colóquio de pesquisadores em Geografia Física e ensino de Geografia**. v. 3, p. 187 – 194, 2020.
- BATISTA, Natália L.; DAVID, César De; FELTRIN, Tascieli. Formação de professores de geografia no Brasil: considerações sobre políticas de formação docente e currículo escolar. **Geografia Ensino e Pesquisa**, Santa Maria, vol. 23, n. 13, 2019.
- BENTO, Gabriela G.; ALVES, Grace B. Ensino de geomorfologia e Instagram como ferramenta didático-pedagógica. In: XIV ENANPEGE XIV ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM GEOGRAFIA, 2021, João Pessoa. **Anais do XIV ENANPEGE**, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/78564>. Acesso em: dez. 2021
- BIZARRO, Rosa; BRAGA, Fátima. SER PROFESSOR EM ÉPOCA DE MAL-ESTAR DOCENTE: que papel para a universidade? **Revista da Faculdade de Letras — Línguas e Literaturas**. Porto, v. XXII, p. 17-27, 2005.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018
- BRASIL, **Universidade Federal da Bahia**. Projeto pedagógico dos cursos de Graduação em Geografia – licenciatura (diurno e noturno) – bacharelado (diurno). Salvador, 2015. Disponível em: <http://www.geografia.ufba.br/Projeto%20Pedagogico%20Geografia%202015.pdf>. Acesso em 21 ago. 2021.
- BRASIL, **Universidade de São Paulo**. Renovação de reconhecimento do curso de Geografia: Projeto pedagógico. São Paulo, 2019. Disponível em: [https://geografia.fflch.usp.br/sites/geografia.fflch.usp.br/files/inline files/Projeto_Pedagogico_DG-2019.pdf](https://geografia.fflch.usp.br/sites/geografia.fflch.usp.br/files/inline%20files/Projeto_Pedagogico_DG-2019.pdf). Acesso em 18 abr. 2022.

BRASIL, **Universidade Federal do Paraná**. Projeto pedagógico dos cursos de Geografia: Licenciatura e bacharelado. Curitiba, 2018. Disponível em http://www.geografia.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2018/12/PPC-FINAL_2019_CORRIGIDO.pdf. Acesso em 18 de abr. 2022.

CARVALHO, Carlos M. D. De. **Methodologia do ensino geographico**: introdução aos estudos de Geografia moderna. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1925.

CASTELLAR, Sonia. O Ensino das temáticas físico-naturais e a formação inicial dos professores. In: MORAIS, Eliana M. B. De.; ALVES, Adriana O.; ASCENÇÃO, Valéria O. R. (Org.). **Contribuições da Geografia Física para ensino de Geografia**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2018, p.33-50.

CAVALCANTI, Lana de S. A geografia e a realidade escolar contemporânea: Avanços, caminhos, alternativas. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010, p.1-16.

CAVALCANTI, Lana De S. **O ensino de Geografia na Escola**. São Paulo: Papyrus, 2012.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHEVALLARD, Yves. (1991) **La Transposition Didactique**: Du Savoir Savant au Savoir de Professeurs. Porto: Porto Editora, Debate. 1ed. v.1. p. 31-61. Salvador: Editora da UFBA, 2014, p. 25-39. Ensigné. Grenoble, La pensée Sauvage.

COELHO, Ana Maria. **Destino profissional de egressos dos Cursos de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais**. 2017. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

CONCEIÇÃO, Marcos V. A. **DEZ ANOS DE IMPLANTAÇÃO DO CURSO NOTURNO EM GEOGRAFIA DA UFBA**: perfil e percepção dos estudantes no período de 2007-2017. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

CORREA, Antonio C. de B. O Estado da Arte da Geografia Física n Nordeste e Norte do Brasil. **Revista do Departamento de Geografia** (USP), São Paulo, vol. 33, p. 157-170, 2017.

FANFANI, Emilio T. **LA CONDICIÓN DOCENTE**: Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. 1. ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005.

FOLHA DE S. PAULO. RUF, 2019. Ranking de cursos de graduação. Disponível em: <https://ruf.folha.uol.com.br/2019/ranking-de-cursos/geografia/>. Acesso em 23 jul. de 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 70. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GATTI, Bernadete; BARETTO, Elba. **Professores do Brasil**: Impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n° 113, p. 1.355-1.379, out. /dez. 2010.

GATTI, Bernadete A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, vol. 42, n.145, jan.-abr. 2012.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: Unijuí, 1998.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: 3 Ed. UNIJUI, p.17-37, 2013.

GIL, Antonio. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTTI, Eduardo G. **Entre a escola e a universidade: o produtivismo - aplicacionismo na formação de professores em Geografia**. 2014. 237 f. Tese (Doutorado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2014.

GIROUX, Henry A. **Os Professores como Intelectuais**. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

GONÇALVES, Natália Kneipp Ribeiro; AVELINO, Wagner Feitosa. ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19. **BOLETIM DE CONJUNTURA**, Boa Vista, v. 4, ed. 10, 2020.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vida de professores**. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 2000. p. 33-61.

JACOMINI, Márcia A.; PENNA, Marieta G. de O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro.posições**, [s. l.], v. 27, ed. 2, 2016.

KAERCHER, Nestor A. **A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia crítica**. São Paulo. 2004. 363 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana). Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 2004.

KAERCHER, Nestor A.; BOHRER, Marcos; ROCKENBACH, Igor A. Quem quer ser milionário? Quem quer ser professor? Narrativas e perspectivas que instigam reflexões sobre a docência. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 25, ed. 41, 28 jan. 2022.

KIMURA, Shoko. Território de Luzes e Sombras: A proposta de geografia da CENP. **Terra Livre**, São Paulo, ano 25, vol. 1, n. 32, p.17-30, Jan-Jun, 2009.

LA BLACHE, Paul V. De. A geografia na escola primária. IN: **Boletim Do Conselho Nacional de Geografia**. Rio de Janeiro, ano I, n. 1, abr.1943.

LAVE, R.; Wilson, M. W.; BARRON, E. S. Intervenção: Geografia Física Crítica/Intervention: Critical Physical Geography. **Espaço Aberto**, v. 9, n. 1, p. 77-94, 2019

LESTEGÁS, Francisco R. **A construção do conhecimento geográfico escolar: do modelo transpositivo à consideração disciplinar da Geografia**. In: CASTELLAR, S. M. V.; MUNHOZ, G.B. Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos, São Paulo: Xamã, 2012 p. 13 – 28.

LOPES, Claudivan. S. **O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade**. 2010. 258f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LOUZADA, Camila De O.; FILHO, Armando B. Da F. METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA FÍSICA. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 8, n. 14, p. 75-84, 2017.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, v. 5, n. 31, 1986.

MARTIJA, Andoni A.; SILVA, Víctor S.; PAREDES, Brenda A.; GALLARDO, Patricio P.; TIRADO, Hermann M.; MUÑOZ, Andrés M. Geografía Física y Enseñanza de la Geografía en Chile. In: MORAIS, Eliana M. B. De; ALVES, Adriana O.; ASCENÇÃO, Valéria O. R. (org.) **Contribuições da Geografia física para ensino de Geografia**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2018, p. 13-32.

MARTINS, R. E. M. W. A formação do professor de geografia: aprendendo a ser professor. **GEOSUL (UFSC)**, v. 30, p. 249-265, 2015.

MENEGUZZO, Isonel Sandino; MENEGUZZO, Paula Meirele. O relevo terrestre nos livros didáticos de geografia do 6º ano do ensino fundamental. **Revista Didática Sistemica**. v. 16, n. 1, p. 21-31, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PORTAL MEC, 2019. Inep divulga indicadores que avaliam cursos e instituições. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior->

[1690610854/83581-inep-divulga-indicadores-que-avaliam-cursos-e-instituicoes](https://inep.gov.br/indicadores-que-avaliam-cursos-e-instituicoes). Acesso em 23 jul. de 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). INEP. 2021. **Resumo Técnico**: Censo Escolar da Educação Básica, Brasília, 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. 2017. **ENADE 2017**: Relatório Síntese de Área Geografia (Bacharelado/Licenciatura), [S. l.], 2017.

MONBEIG, Pierre. *Novos Estudos de Geografia Humana Brasileira*, São Paulo: DIFEL, 1957.

MONBEIG, Pierre; AZEVEDO, Aroldo De; CARVALHO, Maria Conceição Vicente de. O ensino secundário da Geografia. **Geografia**, São Paulo, ano I, n. 4, p. 107-113, 1935.

MORAES, Antônio C. R. A contribuição social do ensino de Geografia. In: **Anais do ciclo de debates e palestras sobre reformulação curricular e ensino de Geografia**. Departamento de Ciências Humanas e Integração Social, 2002.

MORAIS, Eliana M. B. De. **O ensino das temáticas físico-naturais na geografia escolar**. 2011. 310 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Geografia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MORAIS, Eliana M. B. De. As temáticas físico-naturais como conteúdo no ensino de geografia escolar. In: CAVALCANTI, Lana de S. (org.). **Temas da geografia na Escola Básica**. 1ª edição. Campinas: Papirus, 2013.

MORAIS, Eliana M. B. de; RICHTER, Denis; CAVALCANTI, Lana de S.; ASCENÇÃO, Valéria de O. R. Formação de Professores em Geografia no Brasil. In: Morais, Eliana M. B. de e Richter, Denis (Orgs.). **Formação de Professores de Geografia no Brasil**. 1 ed. vol. 1. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2020, p. 13 – 47.

MORAIS, Eliana M. B. De; ASCENÇÃO, Valéria De Oliveira Roque. Uma questão além da semântica: investigando e demarcando concepções sobre os componentes físico-naturais no Ensino de Geografia: A question beyond semantics: investigating and demarcating conceptions about physico-natural components in Geography Teaching. *Boletim Goiano de Geografia*, Goiânia, v. 41, n. 1, 2021. DOI: 10.5216/bgg.v41.65814. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/65814>. Acesso em: 6 out. 2023.

NETO, Daniel R. S. L. Afinal, para onde caminha o ensino de Geografia no contexto de reforma do Ensino Médio e implantação da BNCC? **Terra Livre**, São Paulo, vol. 1, n. 56, jan.-jun, 2021.

NOVELLI, Josimayre et al. Os impactos da pandemia da COVID-19 nos estágios em licenciatura: avanços e desafios para os cursos de formação de professores. **Em Rede**: Revista de Educação a Distância, [s. l.], v. 8, n. 1, 2021.

NOVAIS, Gean S. De. **O ensino do relevo na Geografia Escolar: contribuições para a abordagem das microformas**. 2018. 182 f. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

NÓVOA, António. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. São Paulo. **Sinpro**, 2007.

NÓVOA, António. **Professores**: Imagens do futuro Presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Karla A. T. de; SILVA, Alexsander B. de. A formação pedagógica na construção da profissionalidade docente do professor de Geografia. In: MORAIS, Eliana M. B. de; RICHTER, Denis. **Formação de Professores de Geografia no Brasil**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2020, p. 159-190.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p. 15 - 34.

PIMENTEL, Carla S. **Aprender a ensinar**: a construção da profissionalidade docente nas atividades de estágio em geografia. Tese Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

- PINHEIRO, Antonio C. **A trajetória da pesquisa acadêmica na Geografia Escolar brasileira: 1972 – 2000.** In: Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina, 2005, São Paulo, p. 11889 – 11913.
- PONTUSCHKA; Nídia N.; PAGANELLI, Tomoko I.; CACETE, Núria H. **Para ensinar e aprender Geografia.** 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.
- PORTELA, Mugiany O. B.; ALVES, Adriana O.; LEITE, Cristina M. C. Professores formadores em cursos de Licenciatura em Geografia. In: Moraes, Eliana M. B. de e Richter, Denis (org.). **Formação de Professores de Geografia no Brasil.** 1 ed. vol. 1. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2020, p. 75-104.
- PORTUGAL, Jussara F. TORNAR-SE PROFESSORA DE GEOGRAFIA: narrativas, memórias e histórias de vida - formação e aprendizagens na/da/sobre a docência. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 9, n. 17, p. 05-26, jan./jun. 2019.
- ROCHA, Genylton O. R. Da. Uma breve história da formação do professor de Geografia no Brasil. **Terra Livre**, São Paulo, n.15, p.129-144 2000.
- SANTIAGO, Izis Thelma Araújo. **A geografia Física Crítica como estratégia pedagógica para a inclusão escolar.** 2021. 148 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.
- SANTOS, J. M. N.; ALVES, G. B. **Reflexões sobre o PIBID 'modernizado'.** In: XIV ENANPEGE XIV ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM GEOGRAFIA, 2021, João Pessoa. Anais do XIV ENANPEGE, 2021.
- SHULMAN, Lee. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **221 Cadernos Cenpec**, São Paulo, vol.4, n.2, p.196 – 229, dez. 2014
- SHULMAN, Lee. Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado.** v. 9, p. 1 – 30, 2005.
- SILVA, Patrícia P. Da; GIROTTO, Eduardo D. O novo perfil de estudantes do curso de geografia da USP políticas de permanência e currículo_apresentação. **Anais do XIV ENANPEGE.** Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/78086>>.
- SOUSA NETO, Manoel F. De. **Aula de geografia e algumas crônicas.** Campina Grande: Bagagem, 2008, p. 13 - 33.
- SOUSA, André Nunes de. **Percorso historiográfico do campo disciplinar geográfico na Bahia e em São Paulo:** contribuições da Universidade Federal da Bahia e da Universidade de São Paulo, 2015. 237 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- SOUZA, Maria R. De; PEREIRA, Lisaniil Da C.P. O DESAFIO DO ENSINO DE GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO E A NOVA BNCC. **Revista de Comunicação Científica**, Juara, vol. 6, n.1, p. 112-126, out.-dez, 2020.
- SOUZA, Vanilton C. de. **O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.** 2008. 214 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.
- SPOSITO, Eliseu S. Breve histórico da A.G.B. **Caderno Prudentino de Geografia**, vol. 1, n. 5, 1983. Disponível em <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/6240>>. Acesso em: dez. 2021.
- SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes; NUNES, João Osvaldo Rodrigues. A natureza da Geografia Física na Geografia. **Terra Livre**, v. 2, n. 17, p. 11-24, 2015.
- SUERTEGARAY, Dirce M. A. Geografia Física na Educação Básica ou o que ensinar sobre natureza em Geografia? In: MORAIS, Eliana M. B. De; ALVES, Adriana O.; ASCENÇÃO, Valéria O. R. (org.) **Contribuições da Geografia física para ensino de Geografia.** Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2018, p. 13-32.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THIESEN, J. S. Geografia escolar: dos conceitos essenciais às formas de abordagem no ensino. **Geografia. Ensino & Pesquisa** (UFSM), Santa Maria, v. 01, p. 85-96, 2011.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. AVALIA UNB. **Decanato de Planejamento Orçamento e Avaliação Institucional**, Brasília, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Pró-Reitoria de Planejamento e Administração. **PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS CANDIDATOS INSCRITOS E CLASSIFICADOS NO CONCURSO VESTIBULAR DA UFBA: 2005-2008**, Salvador, julho 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Pró-Reitoria de Planejamento e Administração. 2013. **Relatório de Gestão - Universidade Federal da Bahia: 2009-2013**, Salvador, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Pró-Reitoria de Planejamento e Administração. **UFBA em números**, Salvador, Bahia, 2020.

VERDI, Elisa F. Pensar radicalmente sob a repressão: a geografia crítica brasileira no contexto da ditadura civil militar. **GEOUSP - Espaço e Tempo** (Online), v. 22, n. 3, p. 539 - 558, dez. 2018.

VESENTINI, J. W. **A formação do professor de Geografia – algumas reflexões**. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (Orgs.). *Geografia em perspectiva*. São Paulo: Contexto, p. 235-240, 2002.

VIEIRA, Daniel Nunes. **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NO CURSO DE LICENCIATURA DA UnB: O CURRÍCULO ANTIGO, A PRÁTICA DOCENTE DE SEUS EGRESSOS E O NOVO CURRÍCULO**. Monografia (Licenciatura em Geografia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

VITTE, Antonio C. A Construção da Geografia Física no Brasil: um estudo quantitativo a partir de periódicos nacionais (1928-2006), **Geografia. Ensino & Pesquisa** (UFSM), Santa Maria, vol. 12, p.33-43, ago. 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário 1

Perfil dos estudantes (com, pelo menos, 75% do curso completo) de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal da Bahia

Descrição: O presente questionário tem por objetivo levantar informações sobre o perfil socioeconômico e as impressões, mediante as experiências ao longo do curso, dos estudantes de Licenciatura em Geografia pela UFBA, que possuam, pelo menos, 75% (sexto semestre) do curso completo. As perguntas contidas nesse questionário foram construídas para colaborar com uma pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Geografia pela Universidade Federal da Bahia que visa refletir sobre o processo formação docente em Geografia. Todos os dados coletados serão divulgados mantendo a devida preservação das identidades dos estudantes participantes.

Você é licenciando ou bacharelado em Geografia pela Universidade Federal da Bahia? ()

Licenciando () Bacharelado

- 1) Ano de entrada no curso de Licenciatura em Geografia: _____
- 2) E-mail: _____
- 3) Nome: _____
- 4) Qual é a melhor forma de entrar em contato com você (e-mail, telefone, WhatsApp)?

- 5) Data de nascimento: _____
- 6) Gênero: () Feminino () Masculino () Prefiro não responder
- 7) Cor (segundo a classificação do IBGE):
() Branca () Preta () Parda () Indígena () Amarela () Outros _____
- 8) Você ingressou na Universidade via sistema de cotas?
() Sim () Não () Não, embora pudesse me enquadrar
- 9) Você é o (a) primeiro(a) do seu núcleo familiar a ingressar na graduação?
() Sim, o(a) primeiro(a) a ingressar na graduação () Não, na minha família já havia uma pessoa ou mais com graduação () Outros _____
- 10) Você recebe ou recebeu bolsa durante o curso de Graduação em Geografia? Admite mais de uma resposta.

Recebi bolsa PIBID Recebi bolsa PIBIC Recebi bolsa PERMANECER
 Não recebi bolsa Outros _____

11) Qual é a sua renda mensal atualmente?

Sem renda Até meio salário-mínimo (R\$ 550,00) Até 1 salário-mínimo (R\$ 1.100,00) Entre 1 e 2 salários-mínimos (R\$ 1.100,00 a R\$ 2.200,00) Entre 2 e 5 salários-mínimos (R\$ 2.200,00 a R\$ 5.500,00) Mais que 5 salários-mínimos (acima de R\$ 5.500,00)

12) Atualmente qual é a sua principal atuação, como você se classifica?

Sou Empregado(a) Sou Empreendedor(a) Sou Estudante com Bolsa Sou Estudante sem Bolsa Sou Profissional Liberal Sou Servidor(a) Público(a) Estou Aposentado(a) Estou procurando emprego Outros _____

13) Trabalha ou estagia no setor da Educação? Admite mais de uma resposta.

Sim, trabalho no Ensino Fundamental e/ou Médio Sim, trabalho na Educação Profissional/Tecnológica Sim, faço estágio remunerado em escola Sim, faço estágio não remunerado em escola Não Outros _____

14) Quais foram as motivações que te levaram a escolher o curso de Licenciatura em Geografia?

15) Sobre sua escolha em cursar Licenciatura em Geografia, você se considera satisfeito (a)?

Muito insatisfeito (a) Insatisfeito (a) Neutro satisfeito (a) Satisfeito (a)
 Muito satisfeito (a)

16) Justifique sua resposta anterior, sobre sua satisfação em escolher cursar Licenciatura em Geografia.

17) Considerando o Curso de Licenciatura em Geografia, avalie as condições de formação:

Infraestrutura dedicada à gestão do curso – secretaria, coordenação etc.	
--	--

Estrutura curricular em termos do quanto permitiu aprendizagens significativas no curso.	
Infraestrutura para ensino usadas no curso - salas de aula, biblioteca, serviços de videoconferência, laboratórios etc.	
Perfil (formação e experiência) do corpo docente para a manutenção e a qualidade das atividades do curso.	<input type="checkbox"/> Muito insatisfeito (a)
Dedicação do corpo docente para a manutenção e a qualidade das atividades do curso.	<input type="checkbox"/> Insatisfeito (a)
Oportunidades de participação em eventos científicos.	<input type="checkbox"/> Neutro satisfeito (a)
Oportunidades de participação em grupos de pesquisa.	<input type="checkbox"/> Satisfeito (a)
Oportunidades de participação em eventos científicos e grupos de pesquisa em Ensino de Geografia.	<input type="checkbox"/> Muito satisfeito (a)
Realização de estágios e prática docente em escolas	

18) Considerando o preparo que o Curso de Licenciatura em Geografia promove para a atuação docente (ensinar) nas escolas, avalie as condições de formação:

Dar aula no Ensino Fundamental	
Dar aula no Ensino Médio	
Planejar as aulas	<input type="checkbox"/> Muito insatisfeito (a)
Utilizar diferentes recursos didáticos (mapas, maquetes, livros, internet etc.)	<input type="checkbox"/> Insatisfeito (a)
Capacidade de buscar outras fontes de informação que facilitem o processo de ensino	<input type="checkbox"/> Neutro satisfeito (a)
Lidar com diferentes situações (dentro do contexto escolar, como indisciplina, reprovação etc.)	<input type="checkbox"/> Satisfeito (a)
Realização de estágios e prática docente em escolas	<input type="checkbox"/> Muito satisfeito (a)

19) Com que frequência discussões e práticas de ensino de Geografia voltadas ao ensino básico têm sido realizadas nos componentes disciplinares ofertados no IGEO? Quais componentes disciplinares realizaram essas relações?

20) Indique quais disciplinas ao longo do curso permitiram estabelecer relações entre os conteúdos disciplinares, as temáticas escolares e a prática docente, descrevendo a contribuição de cada uma.

21) Você acredita ser importante realizar atividades de prática docente, estágios e projetos de pesquisa, em escolas, ainda dentro do curso de Licenciatura? Por quê?

22) Como a pandemia do COVID 19 tem afetado o seu desenvolvimento ao longo do curso?

23) Em relação aos estágios docentes em Geografia, como a pandemia do COVID 19 tem afetado sua realização?

24) Caso necessário, você gostaria de contribuir com essa pesquisa fornecendo maiores informações? () Sim () Não

APÊNDICE B – Questionário 2

Perfil dos licenciados em Geografia pela Universidade Federal da Bahia

Descrição: O presente questionário tem por objetivo levantar informações sobre o perfil socioeconômico e as impressões dos licenciados formados em Licenciatura em Geografia pela UFBA, mediante suas experiências ao longo do curso e após a experiência docente. As perguntas contidas nesse questionário foram construídas para colaborar com uma pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Geografia pela Universidade Federal da Bahia que visa refletir sobre o processo formação docente em Geografia. Todos os dados coletados serão divulgados mantendo a devida preservação das identidades dos estudantes participantes.

➤ Você é licenciado em Geografia pela Universidade Federal da Bahia? *Questão filtro

Sim Não

DADOS PESSOAIS

- 1) E-mail: _____
- 2) Nome: _____
- 3) Qual é a melhor forma de entrar em contato com você (e-mail, telefone, WhatsApp)?

- 4) Data de nascimento: _____
- 5) Gênero: Feminino Masculino Prefiro não responder
- 6) Cor (segundo a classificação do IBGE):
 Branca Preta Parda Indígena Amarela Outros _____
- 7) Você ingressou na Universidade via sistema de cotas?
 Sim Não Não, embora pudesse me enquadrar Não, pois não havia essa possibilidade quando ingressei
- 8) Ano e semestre de entrada no curso de Licenciatura em Geografia: _____
- 9) Ano e semestre de conclusão no curso de Licenciatura em Geografia: _____
- 10) Você é o(a) primeiro(a) do seu núcleo familiar a ingressar na graduação?
 Sim, o(a) primeiro(a) a ingressar na graduação Não, na minha família já havia uma pessoa ou mais com graduação Outros _____

- 11) Você recebeu bolsa durante o curso de Graduação em Geografia? Admite mais de uma resposta.
- Recebi bolsa PIBID Recebi bolsa PIBIC Recebi bolsa PERMANECER Não recebi bolsa Outros _____
- 12) Você realizou estágio docente em escola? Sim, estágio remunerado Sim, estágio não remunerado Não
- 13) Atualmente qual é a sua principal atuação, como você se classifica?
- Sou Empregado(a) Sou Empreendedor(a) Sou Estudante com Bolsa Sou Estudante sem Bolsa Sou Profissional Liberal Sou Servidor(a) Público(a) Estou Aposentado(a) Estou procurando emprego Outros _____
- 14) Qual é a sua renda mensal atualmente?
- Sem renda Até meio salário-mínimo (R\$ 550,00) Até 1 salário-mínimo (R\$ 1.100,00) Entre 1 e 2 salários-mínimos (R\$ 1.100,00 a R\$ 2.200,00) Entre 2 e 5 salários-mínimos (R\$ 2.200,00 a R\$ 5.500,00) Mais que 5 salários-mínimos (acima de R\$ 5.500,00)
- 15) Possui pós-graduação lato sensu (programas de especialização) ou stricto sensu (programas de mestrado e doutorado)? Sou mestrando (a) Sou mestre (a) Sou doutorando (a) Sou doutor (a) Faço especialização Tenho especialização Não possuo pós-graduação
- 16) Tem interesse em fazer uma pós-graduação lato sensu (programas de especialização) ou stricto sensu (programas de mestrado e doutorado)? Sim, tenho interesse em fazer uma especialização Sim, tenho interesse em fazer um mestrado Sim, tenho interesse em fazer um doutorado Não possuo interesse em fazer uma pós-graduação
- 17) Se a resposta para a pergunta anterior for sim, qual a temática que você deseja tratar na sua Pós-Graduação? _____
- 18) Quais foram as motivações que te levaram a escolher o curso de Licenciatura em Geografia?

- 19) Sobre sua escolha em cursar Licenciatura em Geografia, você se considera satisfeito (a)?
- Muito insatisfeito (a) Insatisfeito (a) Neutro satisfeito (a) Satisfeito (a)
- Muito satisfeito (a)

20) Justifique sua resposta anterior, sobre sua satisfação em escolher cursar Licenciatura em Geografia.

21) Considerando o curso de Licenciatura em Geografia, avalie as condições de formação:

Infraestrutura dedicada à gestão do curso – secretaria, coordenação etc.	<input type="checkbox"/> Muito insatisfeito (a) <input type="checkbox"/> Insatisfeito (a) <input type="checkbox"/> Neutro satisfeito (a) <input type="checkbox"/> Satisfeito (a) <input type="checkbox"/> Muito satisfeito (a)
Estrutura curricular em termos do quanto permitiu aprendizagens significativas no curso.	
Infraestrutura para ensino usadas no curso - salas de aula, biblioteca, serviços de videoconferência, laboratórios etc.	
Perfil (formação e experiência) do corpo docente para a manutenção e a qualidade das atividades do curso.	
Dedicação do corpo docente para a manutenção e a qualidade das atividades do curso.	
Oportunidades de participação em eventos científicos.	
Oportunidades de participação em grupos de pesquisa.	
Oportunidades de participação em eventos científicos e grupos de pesquisa em Ensino de Geografia.	
Realização de estágios e prática docente em escolas	

22) Trabalha ou estagia no setor da Educação? Admite mais de uma resposta.

Sim, dou aulas no Ensino Fundamental I Sim, dou aulas no Ensino Fundamental II
 Sim, dou aulas no Ensino Médio Sim, dou aulas na Educação Profissional/Tecnológica
 Sim, dou aulas no Ensino Superior Não trabalho atualmente Nunca trabalhei como professor (a) Outros _____

23) Trabalha no setor da Educação como professor (a) DE GEOGRAFIA? *Questão filtro para a próxima sessão.

- () Sim, dou aulas no Ensino Fundamental I () Sim, dou aulas no Ensino Fundamental II
 () Sim, dou aulas no Ensino Médio () Sim, dou aulas na Educação Profissional/Tecnológica
 () Sim, dou aulas no Ensino Superior () Não trabalho atualmente () Nunca trabalhei como professor (a)

FORMAÇÃO INICIAL E ATUAÇÃO DOCENTE

24) Atualmente, você trabalha como professor (a) em qual rede de ensino? *Admite mais de uma resposta.

- () Rede estadual () Rede municipal () Rede privada () Outros _____

25) Considerando o preparo que o Curso de Licenciatura em Geografia lhe proporcionou para atuar nas escolas, avalie as condições de formação:

Dar aula no Ensino Fundamental	<input type="checkbox"/> Muito insatisfeito (a) <input type="checkbox"/> Insatisfeito (a) <input type="checkbox"/> Neutro satisfeito (a) <input type="checkbox"/> Satisfeito (a) <input type="checkbox"/> Muito satisfeito (a)
Dar aula no Ensino Médio	
Planejar as aulas	
Utilizar diferentes recursos didáticos (mapas, maquetes, livros, internet etc.)	
Capacidade de buscar outras fontes de informação que facilitem o processo de ensino	
Lidar com diferentes situações (dentro do contexto escolar, como indisciplina, reprovação etc.)	

26) Você considera que os conhecimentos aprendidos no curso de Licenciatura foram suficientes para sua iniciação na carreira docente e atuação em sala de aula? Por quê?

27) Como foi o seu processo de iniciação à docência? Quais foram seus maiores desafios?

28) Existe uma correlação entre os conteúdos aprendidos nas disciplinas do curso de Licenciatura e o ensino na sala de aula? Por quê?

29) Quais as disciplinas do curso de Licenciatura da UFBA estão mais relacionadas com os conteúdos e os raciocínios pedagógicos necessários para a sua prática docente?

30) Quais as referências/fontes que você mais utiliza ao planejar/elaborar suas aulas?

() Vídeos () Internet () Livro didático escolar () Gibis, revistas e jornais () Artigos, livros acadêmicos e pesquisas científicas () Elementos cartográficos (mapas, atlas etc.) () Outros _____

ENSINO DAS TEMÁTICAS FÍSICO-NATURAIS E FORMAÇÃO INICIAL

31) Quais as temáticas de Geografia você mais gosta de ensinar?

32) Como as disciplinas de Geologia Básica, Hidrografia, Pedologia, Geomorfologia, Climatologia, Biogeografia, Estudo Integrado da Paisagem contribuíram na sua prática pedagógica em sala de aula? Cite as que mais contribuíram.

33) Considerando sua resposta na pergunta anterior, por que você considera que aquelas disciplinas citadas contribuíram na sua prática pedagógica?

34) Seu nível de facilidade para tratar sobre as temáticas físico-naturais em aulas. *Considera zero como dificuldade total e dez como facilidade total.

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10

35) Ao ensinar e planejar aulas sobre as temáticas físico-naturais, quais os materiais didático-pedagógicos você mais utiliza?

Vídeos Internet Livro didático escolar Gibis, revistas e jornais Artigos, livros acadêmicos e pesquisas científicas Elementos cartográficos (mapas, atlas etc.) Outros _____

36) Ao realizar uma aula de Geografia sobre conteúdos da Geografia Física (Geomorfologia, Pedologia, Hidrografia, Climatologia, Geologia, Biogeografia etc.) quais os conhecimentos você mobiliza? Acredita ser importante relacioná-los com as questões sociais?

37) Caso necessário, você gostaria de contribuir com essa pesquisa fornecendo maiores informações? Sim Não

APÊNDICE C – Respostas dos egressos e dos estudantes em Licenciatura em Geografia
UFBA