



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS GEOGRÁFICAS
CURSO DE GEOGRAFIA LICENCIATURA

OSÉAS DA SILVA GOMES

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA LICENCIATURA EM
GEOGRAFIA NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO:
UMA ANÁLISE DAS PERSPECTIVAS DISCENTES SOBRE O TORNAR-SE
DOCENTE**

RECIFE
2024

OSÉAS DA SILVA GOMES

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA LICENCIATURA EM
GEOGRAFIA NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO:
UMA ANÁLISE DAS PERSPECTIVAS DISCENTES SOBRE O TORNAR-SE
DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de licenciado em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Rodrigo Fernandes da Silva Santos

RECIFE
2024

Gomes, Oséas Da Silva .

A formação inicial de professores na licenciatura em Geografia no âmbito da Universidade Federal de Pernambuco: uma análise das perspectivas discentes sobre o torna-se docente. / Oséas Da Silva Gomes. - Recife, 2024.

40

Orientador(a): Thiago Rodrigo Fernandes da Silva Santos

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Geografia - Licenciatura, 2024.

Inclui referências.

1. Preparação preliminar para docência. 2. Licenciatura em Geografia. 3. Perspectiva discentes. 4. Universidade Federal de Pernambuco. I. Santos, Thiago Rodrigo Fernandes da Silva . (Orientação). II. Título.

370 CDD (22.ed.)

OSÉAS DA SILVA GOMES

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA LICENCIATURA EM
GEOGRAFIA NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO:
UMA ANÁLISE DAS PERSPECTIVAS DISCENTES SOBRE O TORNAR-SE
DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de licenciatura em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Rodrigo Fernandes da Silva Santos

Aprovado em: 22/03/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Thiago Rodrigo Fernandes da Silva Santos (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dra. Thalita Lucena de Vasconcelos (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dra. Catarina Cerqueira de Freitas Santos (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico este trabalho a DEUS e aos meus pais, Severino da Silva Gomes (*in memoriam*) e Maria de Lourdes da Silva Gomes (*in memoriam*), que, se estivessem entre nós, estariam radiantes de felicidade por mais essa conquista de um de seus filhos. Apesar de não terem tanto estudo, fizeram um excelente trabalho, guiando seus filhos no caminho bom. Se hoje estou onde estou, devo muito a eles.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS sobre todas as coisas, pois sem Ele nada do que foi feito se fez. Aos meus pais, Severino da Silva Gomes (*in memoriam*) e Maria de Lourdes da Silva Gomes (*in memoriam*) que se esforçaram e se sacrificaram muitas vezes para que eu me tornasse a pessoa que sou. Aos meus irmãos Adna e Oziel. Aos amigos que colaboraram de maneira direta ou indireta para que esse trabalho fosse feito. Aos de perto e aos de longe, com seus variados tipos de contribuições. Aos que fizeram orações, como os irmãos da igreja onde congrego, Assembleia de Deus, e ainda àqueles que traziam uma palavra de incentivo nos momentos mais difíceis dessa jornada. Gratidão.

É verdade que não dá para citar todos os nomes dos que cruzaram o meu caminho nessa trajetória, porém, não posso deixar de citar alguns ou, pelo menos, fazer menção de instituições que foram de fundamental importância em minha vida, entre eles (as): meus professores da escola Alberto Torres, onde estudei da alfabetização até o terceiro ano científico; os professores do curso preparatório Pré-atitude, pelos muitos incentivos; os professores da UFPE, entre eles, o professor Dr. Nilson Cortez Crocia de Barros, a professora Dra. Edvânia Torres Aguiar Gomes, a professora Dra. Thalita Lucena de Vasconcelos, que hoje coordena o curso de Geografia, o professor Dr. Sidney Carlos Rocha da Silva do Centro de Educação e o meu mestre e tutor, professor Dr. Thiago Rodrigo Fernandes da Silva Santos, pois apareceu como um anjo enviado por DEUS para me ajudar no momento que mais pensava em desistir da graduação. Sou grato a todos.

Finalmente, mais não menos importante, agradeço a minha família, constituída pela minha amada esposa, Gerlane Aparecida Aires Gomes e minha querida filha, Nayanne Beatriz Aires Gomes. Obrigado pela paciência, pelas cobranças, pelos incentivos, pelo apoio, pois se não recebesse isso de vocês não teria conseguido chegar onde cheguei. Muito obrigado.

RESUMO

O presente trabalho debate a formação inicial de professores, colocando em perspectiva as concepções dos sujeitos em formação sobre o ato de ensinar no contexto do Ensino Fundamental. O objetivo geral foi analisar a formação inicial de professores no âmbito da Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Por meio de pesquisa qualitativa, que teve a entrevista semiestruturada como instrumento para coleta de dados, dez alunos, matriculados em 3 períodos distintos do referido curso de Licenciatura, em formação inicial foram entrevistados. Após a análise semântico categorial do conteúdo manifesto nas entrevistas, os principais resultados foram: (1) é necessária uma formação inicial que considere a realidade social, a partir de bases teóricas sólidas; (2) os licenciandos consideram que a prática atrelada à teoria tem melhores resultados, quando levado em consideração o incentivo ao estudante da escola básica; e, (3) faz-se necessária a reflexão do professor sobre sua prática docente, tendo em vista as necessidades dos sujeitos escolares. No arremate, são apontadas algumas reflexões sobre os atos de ensinar e o de tornar-se docente fomentados pela Licenciatura em Geografia. Ainda no desfecho, compreende-se como a formação docente na UFPE tem influenciado professores em formação e como eles buscarão atuar no âmbito escolar, com a perspectiva de melhorar o interesse pela docência.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Licenciatura em Geografia. Universidade Federal de Pernambuco.

ABSTRACT

This work discusses the initial training of teachers, putting into perspective the conceptions of subjects in training about the act of teaching in the context of Elementary Education. The general objective was to analyze the initial training of teachers within the scope of the Degree in Geography at the Federal University of Pernambuco (UFPE). Through qualitative research, which used semi-structured interviews as an instrument for data collection, ten subjects in initial training were interviewed, enrolled in 3 different periods of the aforementioned Degree course. After the categorical semantic analysis of the content manifested in the interviews, the main results were: (1) initial training is necessary that considers social reality based on solid theoretical bases; (2) undergraduates consider that practice linked to theory has better results, when taking into account the incentive for basic school students; and, (3) it is necessary for teachers to reflect on their teaching practice, taking into account the needs of school subjects. Finally, some reflections are highlighted on the acts of teaching and becoming a teacher encouraged by the Degree in Geography. Still in the outcome, how teacher training at the Federal University of Pernambuco (UFPE) has influenced teachers in training and how they will seek to work in the school environment, with the perspective of improving the interest in teaching.

Keywords: Degree in Geography. Federal University of Pernambuco. Initial training of teachers.

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	8
2. A RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO E SUAS IMPLICAÇÕES EM SALA DE AULA	11
3. O ENSINO DE GEOGRAFIA EM SALA DE AULA E OS DEBATES PARA O MELHORAMENTO DA SUA PRÁTICA.....	14
4. O CURRÍCULO COMO INSTRUMENTO ORIENTADOR PARA O PROFESSOR	17
5. UMA ANÁLISE SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	22
6. METODOLOGIA.....	27
7. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	30
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	36
REFERÊNCIAS.....	38

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O censo de 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), trouxe informações relevantes no que se refere a jovens que não estudaram ou não concluíram o Ensino Médio, deixando de estudar ainda nos anos finais do Ensino Fundamental. Nesse recenseamento são apresentados vários motivos pelos quais os alunos desistiram de frequentar a escola, dentre estes, a falta de interesse pelos estudos encabeça a lista das razões dessa defasagem. Nesse apontamento, quando relacionado interesse escolar e idade é constatado um grande desinteresse escolar nos alunos com idade entre 15 e 17 anos, período ideal para os estudantes estarem terminando o Ensino Fundamental e iniciando o Ensino Médio.

Existe ainda, de acordo com o divulgado nesta pesquisa, diferentes razões que levam os estudantes a abandonarem a escola, como: (1) a necessidade de precisar trabalhar; (2) não ter escola na comunidade ou estar muito distante da residência; (3) a inexistência de vaga ou turno para o estudante; (4) falta de dinheiro para mensalidade, transporte e compra de material escolar; (5) por estar grávida; (6) ter que realizar tarefa doméstica ou cuidar de crianças, adolescentes, idosos ou pessoas com deficiência; (7) dificuldade no aprendizado ou muitos anos de repetência na mesma série; (8) escola sem acesso para pessoas com deficiência e por fim, (9) por ter problemas de saúde permanente. Logo, o desinteresse está ranqueado como sendo a condição mais usada para desistir da sala de aula.

Dito isto, vale salientar que o empenho por realizar esta pesquisa surge a partir de observações feitas em uma escola pública estadual, no bairro de Tejipió, na cidade de Recife-PE, onde realizou-se o Estágio supervisionado curricular obrigatório. Na ocasião testemunhou-se a falta de interesse dos alunos em relação aos conteúdos trazidos pelos professores de variadas disciplinas. Essa impassibilidade ficou ainda mais gritante no que diz respeito às aulas de Geografia, uma área de conhecimento fundamentalmente importante para o desenvolvimento social, econômico e cultural do aprendiz. Aspecto não levado em consideração pelos adolescentes ali presentes. Essa desafeição pela sala de aula por parte dos estudantes, provocou questionamentos diversos na busca por entender o que seria necessário ser feito para melhorar essa realidade e como os docentes em formação se apropriam dos conhecimentos obtidos em seus cursos e buscam diminuir esse índice de desafeição pela Geografia.

Essa falta de interesse tem sido observada e descrita por uma multiplicidade de autores educacionais. O ensino contemporâneo tem apresentado uma variação de dificuldades que acaba por desgastar a relação professor/aluno. Esse desgaste foi observado na escola campo de estágio. Alunos totalmente apáticos e professores desanimados. Esse texto, porém, não vislumbra trazer uma solução “mágica” para resolver essa problemática, todavia, justifica-se na busca por discutir esse aspecto, tentando entender, através de uma investigação, a perspectiva de professores em formação inicial enquanto sujeitos postulantes à sala de aula e o que eles esperam realizar ao acessar o ambiente de ensino, para promover mudanças no que concerne a esse comportamento de desinteresse.

Nesse ponto de vista, esse trabalho dispôs como objetivo geral: analisar a formação de professores de Geografia na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a fim de compreender como essa estrutura formativa tem influenciado o pensamento dos alunos em formação inicial e de que maneira pode influenciar na prática docente para a diminuição da falta de interesse dos alunos do Ensino Fundamental. Isso em razão de buscar romper as dificuldades encontradas entre esses atores, na procura de se ter um ambiente de ensino prazeroso para ambas as partes.

Para efetivação do objetivo geral, consideramos os seguintes objetivos específicos: (1) mapear como professores em formação inicial, na Licenciatura em Geografia, da UFPE, têm se apropriado dos conhecimentos debatidos ao longo do curso sobre o tornar-se docente; (2) compreender como a formação inicial em Licenciatura em Geografia tem influenciado na construção das práticas docentes e de que maneira esses formandos constroem suas perspectivas em torno da prática pedagógica; e, (3) verificar como os professores em formação inicial do curso de Licenciatura em Geografia percebem a importância do currículo escolar no auxílio do planejamento das Aulas e atividades.

Nesse sentido, analisaremos ao longo deste trabalho alguns pontos que possibilitem a compreensão dos motivos do desinteresse escolar, tanto no âmbito intra como extraescolar, sobretudo na disciplina de Geografia. A realização dessa análise ocorrerá a partir do levantamento de possíveis hipóteses que justifiquem a falta de interesse em sala de aula, numa relação intraescolar, como: a forma pela qual o professor se relaciona com seus alunos na prática docente como um dos elementos condicionantes para essa falta de interesse. Ainda pode ser observado de que maneira o ensino de geografia tem sido construído junto a esses estudantes. E, na relação extra-escolar, de que maneira e com qual intenção o currículo escolar tem sido construído para orientar o professor e de que modo tem ocorrido a formação de professores para atender as necessidades escolares.

Esse texto está estruturado por meio de algumas seções. A primeira parte é as considerações iniciais. Logo a seguir, encontra-se a fundamentação teórica, em que está contido o cerne de todo trabalho e será discutido sobre as principais temáticas que motivam essa pesquisa, como a relação professor/aluno, o ensino de Geografia e os melhoramentos da sua prática, a discussão sobre o currículo como um instrumento orientador para o professor, e a formação de docentes. Por fim, as metodologias utilizadas, resultados e discussões e as conclusões.

2 A RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO E SUAS IMPLICAÇÕES EM SALA DE AULA

Com a finalidade de analisar a relação professor/aluno, Tassoni (S/A) compreende que a comunicação entre dois sujeitos levará a desenvolver a prática do ensinar e aprender, principiando no campo familiar e, tendo, como base dessa relação, o vínculo da afetividade que leva em conta as paixões, emoções e sentimentos que a criança levará para o ambiente escolar. A vista disso, essa conexão, fundamentalmente importante nesse processo, leva o tutor e o aprendiz a participarem do ato educativo, seja familiar ou escolar, com leveza, contentamento e impulso necessários a superar as dificuldades que despontarem.

O processo educativo é um ato em que se recomenda a possibilidade de ser feito com interatividade. Nesse aspecto, refere-se à capacidade de duas pessoas serem receptivas entre si. Vygotsky (1994 *apud* Tassoni, S/A)) assevera que essa reciprocidade ocorre nos primeiros anos da vida infante, nos quais a relação social desenvolverá na criança uma evolução cultural em seu modo de perceber o mundo. Almeida (2014) certifica que é a educação informal, recebida em casa pela criança e influenciada pelos pais ou responsáveis, que refletirá na vida escolar quando ele estiver em sala de aula, sendo direcionada a um equilíbrio social.

Em direção oposta, esse processo de ensinar e aprender não sendo bem realizado ainda no ambiente do lar pode trazer prejuízos futuros para uma criança, por exemplo, quando a mesma for confrontada no círculo escolar. Nesse sentido, supõem-se que as atitudes vistas, na escola campo de estágio, na Av. Dr. José Rufino, nas turmas do sexto ao nono ano, nos alunos como: indisciplina, palavras pejorativas tanto com colegas da turma, como também com seus professores, podem ser compreendidas como possíveis decorrências de falha na interatividade afetiva do lar. Uma hipótese que pode ser levantada é a de que, por conviverem em ambiente adverso com histórico de violência familiar, esse indivíduo tem tendência a reproduzir em sala de aula a falta de liberdade individual vivenciada em seu cotidiano doméstico.

Silveira (2018), igualmente, observa que a relação docente e discente não deve existir abalizada no autoritarismo, por meio do qual se sobressai o tratamento arrogante, a falta de humanidade e a insensibilidade que provocam a segregação afetiva entre ambos. Para esse autor, a forma que esse tipo de professor age, demonstra, entre outras coisas, a incapacidade dele de acreditar no potencial que o aluno possui para compreender o conhecimento que por ele seria apresentado. Esse comportamento acaba por dificultar a interação salutar entre o aluno e docente, uma vez que são impostas barreiras que parecem intransponíveis. Assim

sendo, o estudante acaba por se sentir acossado diante de atitudes que aparentemente impõe autoridade, contudo, na realidade, estabelece-se uma hierarquia prepotente que apenas distancia o aluno e dificulta o seu aprendizado.

Isso ocorre porque alguns profissionais da educação acreditam ser eles os únicos detentores do conhecimento, sem levarem em conta as condições culturais trazidas pelos alunos ao longo de suas vidas, entendendo ser esse indivíduo algo vazio que precisará ser preenchido pela sua sapiência (Silveira, 2018). O autor ora citado ainda destaca que se a interação for realizada da maneira adequada poderá provocar um encantamento por parte dos alunos, a ponto de lhes fornecerem confiança para se aproximarem do desconhecido mundo do saber, pela curiosidade, sem necessitar da presença constante do seu educador. Assim, como deve ser na relação familiar, o ideal é que o discente busque ter uma relação de proximidade com o docente. Indo de encontro ao pensamento que entende essa aproximação como perda de sua autoridade.

Ampliando esses apontamentos, faz-se necessário esclarecer que quando se diz que o professor deve ter uma relação de proximidade com o aluno, semelhante ao que deve ocorrer na família, são guardando as devidas proporções. Como defende Freire (1997), o dever do educador anda pelo campo político e social. Esse profissional é responsável por trazer conhecimentos básicos para permitam que o aluno tenha uma aprendizagem crítica e emancipatória. A família, por sua vez, está mais aproximada à questão dos valores. Uma vez estabelecida a diferenciação do sentido das duas relações, é importante dizer que o apoio familiar, portanto, aliado à escola, pode ser benéfico para que o aluno prossiga de maneira saudável.

Compartilhando esse mesmo ponto de vista, Tassoni (S/A) compreende que no processo da aprendizagem o sujeito, que está disposto a adquirir novos conhecimentos, sentira-se à vontade na relação saudável estabelecida com o docente, encarando-o como alguém em quem ele tem confiança, dentro de uma metodologia de encadeamento. Diante disso, a autora considera que essa relação de afetividade é fundamental na construção de novos conhecimentos por parte do indivíduo. Nesse viés, desde sua puerícia, adentrando nas idades maiores, com variados tipos de interatividade, esse procedimento de aprender se torna facilitado por essa interação amigável. Ou seja, a qualidade dessas relações é primordial no método da aprendizagem.

Por conseguinte, a relação professor/aluno em sala de aula pode ocorrer de diversas maneiras e não apenas pela afetividade. Dentre as formas relacionais, a coerção é destacada por Viecili e Medeiros (2002). De acordo com Sidman (1995 *apud* Viecili; Medeiros, 2002)

essa prática é um instrumento comum usado na sociedade para persuadir o comportamento de pessoas. Para os autores, a frequência do uso da coerção em sala de aula deve ser revista, pois, essa prática tem sido fator determinante para a ocorrência de conflitos entre os professores e seus alunos, provocando dificuldades no ensino/aprendizagem.

Viecili e Medeiros (2002) ainda descrevem que essa temática tem sido amplamente discutida por analistas comportamentais, com o propósito de analisar como ocorre essa relação em sala de aula e de que maneira ela tem influenciado no sucesso ou fracasso da aprendizagem dos estudantes. O constrangimento ocorre, principalmente, quando se usa ameaças ou punições para influenciar pessoas a realizarem o que o indivíduo coercivo gostaria que fosse feito, recompensando o coagido pelo efetuado, ainda que contrariando a sua vontade. Por conseguinte, essa tem sido uma prática que tem se tornando um dos parâmetros mais utilizados em sala de aula por ter impactos venturosos a curto prazo para o professor (Sidman, 1995 *apud* Viecili; Medeiros, 2002).

Oliveira (1998 *apud* Viecili; Medeiros, 2002) ainda alerta que não se deve usar a punição para a educação. Isso devido a objetivar mudanças comportamentais com práticas transformadoras e não com reprodução de ações punitivas provocadoras de repressão que pode estimular negativamente o aluno a revidar de maneira truculenta seus colegas e professores. Silveira (2018) salienta, com outras palavras, que o ato de coagir, em muitos casos soa como palavras desencorajadoras e que o aluno, se encontrando intimidado, espera ouvir do professor algo que o impulsione. A depender das palavras ditas, pode-se gerar traumas para o resto da vida. Portanto, devido esses fatores, a relação professor/aluno tem se apresentado como um problema a ser discutido no universo acadêmico, no ensino em sala de aula, sobretudo, no ensino da Geografia.

3 O ENSINO DE GEOGRAFIA EM SALA DE AULA E OS DEBATES PARA O MELHORAMENTO DA SUA PRÁTICA

O ensino de Geografia nas escolas de modo geral, tanto privada, quanto pública, tem sido alvo de muitas pesquisas ao longo dos últimos anos. Muito se tem discutido sobre o interesse (ou a falta dele) dos alunos nessa disciplina e dos seus conteúdos. Para tanto, traremos nessa seção um pouco dos pensamentos de autores como Landim e Barbosa (2010), Callai (2011) e Straforini (2018). Esses autores e autoras fizeram uma análise sobre como o ensino geográfico tem sido conduzido na sala de aula pelos professores e, através dessas pesquisas, depreenderam situações que são dignas de mais debates na busca por melhoramento da prática do ensino.

No que diz respeito a forma que os conteúdos da disciplina Geografia têm sido construídos pelos professores, uma das situações debatidas em um dos textos supracitados, Landim e Barbosa (2010) destacam em sua pesquisa que existem professores que exercem a função mesmo não tendo formação na área em que ensinam. Isto acaba por acarretar em dificuldades na construção do conhecimento, entre elas, a ausência do domínio sobre o assunto, vista na insegurança das falas e na dificuldade de dirimir dúvidas. Desta maneira, as aulas acabam por se tornarem desinteressantes, monótonas, engessadas, sem atrativos para que os estudantes sejam impulsionados, e não desencorajados, a continuarem a aventura da aprendizagem.

Esse mesmo autor e a autora afirmam ainda que ensinar, sem o devido domínio da matéria, torna os professores reféns de um único meio didático utilizado por eles: o livro. Landim e Barbosa (2010) esclarecem a importância que este material tem no uso da aprendizagem. Porém, lembram-nos que o uso de uma única metodologia de ensino durante todo o ano torna os encontros, entre professor e aluno, enfadonhos. Esse desgaste, provocado ao longo do tempo, acaba por trazer à tona outros problemas na relação professor/aluno, como indisciplina, desrespeito a autoridade do professor, discussões entre colegas, entre outras coisas que afetam diretamente o momento de aprendizagem que deveria ser sublime. A prática do ensino, sem a devida formação, precisa ser repensada pois desvaloriza a importante profissão do professor. Tal prática implica na facilitação do “notório saber”. Desta forma, compreende-se que o uso do conhecimento sem a devida atenção didática prejudica o ensino/aprendizado dos alunos, provocando e desestimulando a permanência nas salas de aulas.

Contribuindo com o pensamento de Landim e Barbosa (2010), Callai (2011) afirma que se faz necessário a busca pelo desenvolvimento desse ensino através da arte de bem ensinar. Isso pode ser feito quando se utiliza outros meios pelos quais os alunos possam compreender o que está sendo dito pelo professor e por outros alunos juntamente. Haja vista que o processo educativo é uma via de mão dupla, ou seja, quem ensina, aprende, e quem aprende, ensina. A autora destaca ainda a importância do uso da didática na construção do currículo escolar e a definição dos conteúdos que serão debatidos ao longo do ano letivo. Dessa forma, pode-se pensar na Geografia como uma disciplina importante no processo de construção social.

No que concerne a metodologias de ensino, esse conjunto de técnicas que busca promover a formação dos alunos, Straforini (2018) destaca que a Geografia tem três bases em que o educador pode se apoiar para ajudar os alunos nessa construção social, sendo elas: o onde, o como e o porquê. A primeira diz respeito a localização de fenômenos geográficos, a segunda, por sua vez, trabalha na descrição desses fenômenos e a terceira base busca a análise dos fenômenos. Tomando isso como base, pode ver que a Geografia é uma ciência que, sendo bem utilizada, pode contribuir para o pensamento crítico dos alunos na visão que eles têm do mundo.

Ainda sobre a metodologia adotada em sala de aula, os conteúdos da Geografia se tornam mais assimilados com a utilização de métodos visuais, com trabalhos em equipe que possibilitam a problematização de sua realidade. Para tanto, Landim e Barbosa (2010) descrevem a importância da linguagem gráfica, como também da linguagem cinematográfica na apresentação dos assuntos da disciplina que farão com que o estudante faça reflexões, auxiliado pelo seu mediador. Dentre as formas apresentadas pelo autor e pela autora, está também o uso de mapas que auxiliam na identificação e localização de objetos no espaço. Porém, não devendo ser proporcionado como uma figura sem importância, mas devendo ser utilizado como um instrumento que auxilia o aluno na busca por um pensamento crítico e construtivo.

Em sua defesa pela permanência do componente curricular geografia em sala de aula de maneira obrigatória, o autor busca mostrar, através de suas pesquisas, a importância dessa ciência, para além da ser representante da topologia. Ou seja, a Geografia não se ocupa apenas a descrever uma determinada área ou uma região, mas se dedica a entender a relação sujeito e mundo. Além disso, investiga os acontecimentos que ocorrem conjuntamente, levando em consideração o lugar, a linguagem e a responsabilidade de cada indivíduo, ao mesmo tempo que faz com que o aluno seja instigado a pensar o porquê das relações existentes naquele local

e a entender por que as coisas estão, onde estão e como estão parcialmente relacionadas (Straforini, 2018).

As dificuldades encontradas concernentes à falta de interesse por parte dos alunos também pode ser explicada em razão da carência de significado para o discente em relação aos assuntos trabalhados em sala. Apresenta-se como significado a forma de aproximar o conteúdo da realidade do estudante. Tornar o assunto significativo facilita na compreensão da espacialidade. Outro ponto que necessita ser levado em consideração é a realidade dos atores, assim como, o contexto em que a escola está inserida e a vivência de quem faz a escola. Quando tudo isso for levado em conta, o currículo será melhor pensado, o conteúdo se tornará atrativo e o interesse chegará às mentes dos alunos (Callai, 2011).

Landim e Barbosa (2010), em uma perspectiva que posteriormente Callai (2011) argumentaria, considera que se faz necessária a superação da realidade em que os atores estão inseridos, pois, na maioria dos casos são vivências totalmente desfavoráveis ao aprendizado. Outro ponto destacado pelo autor e pela autora é a importância da família no processo educativo, pois o ato de educar pertence aos pais, a escola e os professores ficam com a incumbência de ensinar os conteúdos escolares. Desta maneira, como já apresentado anteriormente, o acompanhamento familiar resulta em grande apoio para que o professor possa exercer melhor o seu trabalho, visto que, boa parte do que se vê em sala de aula concernente ao comportamento dos estudantes, deveriam ser trabalhados em casa pelos pais.

Finalmente, o pensamento de Straforini (2018) deixa claro a relevância de se aprender Geografia. Em razão disso, os argumentos geográficos provocam um desenvolvimento que contribui para a conservação de um povo crítico, capaz de realizar mudanças através dos conhecimentos adquiridos. Essas mudanças deverão ocorrer em todos os aspectos da sociedade. Para que isso possa ocorrer, deve-se levar em conta que o que transforma uma sociedade é o conhecimento e não simplesmente informações, haja vista que já se possui muitas, e na maioria dos casos, não são provocadoras de mudanças. Porém, o objetivo de se ter jovens que desejem aprender Geografia e tornar a nação com esse grau de compreensão se tornará possível quando os conteúdos geográficos encontrados em um currículo não sejam engessado e forem apresentados de maneira interativas e não fragmentadas, como tem ocorrido em grande parte das escolas.

4 O CURRÍCULO COMO INSTRUMENTO ORIENTADOR PARA O PROFESSOR

Conforme a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Art. 1, a educação pode ser abrangente e se desenvolver em vários seguimentos, entre eles: familiar, na convivência humana, trabalho, instituição de ensino e pesquisa, movimentos sociais, organizações da sociedade civil e manifestações culturais. Pode ser percebido, nesse aspecto, algumas modalidades do ensino como a educação formal, não formal e informal que, de acordo com Almeida (2014), se dá em diferentes espaços de convivência e serve para preparação do indivíduo na busca por enfrentar os desafios da atualidade.

Nesse sentido, é realizada uma análise nessa seção sobre o currículo nas instituições de ensino, ou seja, abordaremos a educação no âmbito formal da aprendizagem, em que ocorre o ensino de maneira institucionalizada, com as suas atividades acompanhadas por ato pedagógico na busca por adquirir conhecimento em diferentes disciplinas (Almeida, 2014). Logo, observamos como se dá a construção desse importante dispositivo que auxiliará o professor em sala de aula, na busca por desenvolver as habilidades cognitivas de seus alunos ao longo do ano letivo.

Essas habilidades que deveriam ser desenvolvidas estão dispostas no Art. 27 da referida Lei, onde se lê que o currículo escolar deve conter divulgação de valores basilares ao interesse da sociedade que incluam direitos e deveres de todo cidadão no que diz respeito ao bem comum. Isso auxiliaria na formação social desse indivíduo. A construção do currículo deveria levar em conta, ainda, as condições de escolaridade em cada estabelecimento. Dessa maneira, haveria condições de igualdade no aprendizado dos alunos.

Por conseguinte, o currículo está descrito de forma que há uma preparação do indivíduo para o mercado de trabalho. Porém, na prática, a estrutura curricular parece favorecer a classe elitizada, em detrimento das classes subalternas, ou seja, o documento que deveria auxiliar no aprendizado em geral é usado de acordo com interesses de quem está no poder, tanto de governos, como nas próprias instituições de ensino com a intenção de se perpetuar e manter o estado das coisas da maneira que estão (Oliveira, 2022).

Isso ocorre, pois, o norteador do pensar pedagógico e educacional no Brasil passa pela conjuntura histórica, social, política, econômica, cultural e ideológica que, unidos a projetos

sociais, são fundamentais para sua elaboração. Diante deste pressuposto, pode-se pensar quais parâmetros são influenciadores para os atuais delineamentos no campo da Educação e, especificamente, da formação de professores no Brasil, haja vista, o indivíduo ser alguém histórico e que se constrói ao longo do tempo, apreendendo-se dá concretude que o circunda (Silva; Santos, 2021).

Para Silva e Santos (2021), a educação brasileira é vista como um instrumento usado para estabelecer conteúdos comuns a todos e que nesse sentido, busca desenvolver convicções educativas planejadas com a essência de formação regulamentada para política, sociedade e economia. Isso pode ser observado, desde o tempo dos colonos com a educação sendo concebida para beneficiar o aperfeiçoamento do governo luso, recém-chegado, procurando desenvolver uma educação devotada ao catolicismo, que na época carregava sobre si, o poder político, econômico e social.

Silva e Santos (2021), também destacam que ao longo do tempo mudanças foram sendo feitas no que concerne a maneira de pensar educação, e partindo desse princípio, entender como conceber a educação no mundo. Porém, a elite portuguesa, ainda estava fechada a essas mudanças, o que influenciou a nação brasileira posteriormente no sentido de manter o pensamento educacional elitizado. A exemplo dessas mudanças, as propostas do Iluminismo que fizeram a educação avançar, baseada em metodologia do conhecimento e da razão, separando a Ciência da religiosidade propondo novas explorações em áreas como Medicina e Tecnologia.

Por outro lado, a chegada do Iluminismo como influenciador no aspecto de pensar uma nova educação, acaba por modernizar este pensamento, porém, fazendo transferência de domínio e não atuando na quebra dessa sequência dominadora. A educação que antes era instrumento de dominação para a elite papal, agora, estava sendo utilizada como ferramenta para o controle do Estado, através dos reis. Dessa maneira, se observa que o tempo passa, mas as intencionalidades parecem ser as mesmas, em criar sociedades de acordo com os interesses dominantes (Silva; Santos, 2021).

Fundamentalmente importante é pensar que o currículo foi criado e, ao longo do tempo, sofreu algumas alterações. A evolução para os estudos curriculares, para Young (2014), é construída a partir das experiências observacionais das escolas Norte Americana e as da Inglaterra. A primeira foi baseada nas ideias de Frederick Taylor, usada para as fábricas, em sequência foi aplicada nas escolas; e a segunda foi fundamentada numa visão elitista de uma educação liberal. Essas tradições, segundo o autor, perderam credibilidade nas décadas de 60 e 70, no século XX. Porém, o pensamento de que a escola precisa ter eficiência, assim

como as fábricas, persistem em continuar nos dois países na atualidade e também influencia as escolas brasileiras.

Isso ocorre devido os interesses daqueles que constroem o currículo, definindo como e quais assuntos devem ser considerados aceitos e validados para serem ensinados nas escolas. Essas são alterações, muitas vezes, sutis que ocorrem em concordância com a finalidade e o sentido do ensino que perpetue o poder econômico e social já estabelecido. Dessa maneira, as mudanças ocorridas no currículo estão de acordo com o ideal de cada instituição governamental. Isso acaba por incluir ou excluir assuntos e, até mesmo, disciplinas da composição dos currículos escolares, visando a manutenção do estado das coisas da forma que estão (Oliveira, 2022).

Essa variabilidade nos métodos de ensino que vem especificada no currículo ocorre a depender da forma de governo que esteja vigente. O modelo mais tradicional, caracterizado por colocar o professor no centro do processo educacional, deixando o aluno como um mero recebedor de conteúdos, trabalhando sozinho e sendo avaliado, geralmente, por meio de testes e provas individuais, traz em seu bojo as determinações do que se deve ensinar e como se deve ensinar, isso é o que Oliveira (2022) chama de técnica instrumental.

Dessa forma, o docente procura seguir estritamente o currículo, buscando desenvolver assuntos tidos como escolarizável para aplicar aos discentes e capacitar a sua aprendizagem, sem, contudo, observar as individualidades de todos e como cada indivíduo consegue construir seu próprio conhecimento. Da mesma forma, não ocorre por parte do professor uma análise sobre o trabalho que ele desenvolve por estar em uma posição que o favorece. Conseqüentemente, a ciência se torna um instrumento de dominação (Oliveira, 2022).

Não se pode, contudo, descartar a importância do currículo. Young (2014) descreve que na antiguidade a educação era assumida pelos pais ou anciões nos núcleos familiares e que fazia parte da extensão de suas vidas. Com o crescimento populacional e suas complexidades, surge a necessidade de um ambiente especializado, é nesse contexto que surgem as escolas e em sequência as faculdades e universidades. Assim sendo, o currículo tem um papel de organizar esse conhecimento especializado e comumente define o tipo de informação a ser recebida pelas pessoas. A preocupação, porém, do autor está em não deixar que o professor seja obrigado, na sua prática, a seguir cegamente um currículo pré-estabelecido e, assim, que a ele seja dito o que se deve fazer.

Para mais, como justificativa do que foi proposto anteriormente, no sentido de notarmos as mudanças ocorridas no currículo, pode-se destacar o modelo da escola nova (Oliveira, 2022). Foi uma representação totalmente oposta ao descrito precedentemente. Esse

movimento surge com o objetivo de trazer uma teoria crítica aos modelos anteriores. A intenção dela é que os alunos possam estar em sala de aula como protagonistas, tendo os seus saberes valorizados para que possam refletir diante de tudo que lhe for proposto, enquanto parte dessa sociedade. Conseqüentemente o aluno tem, nesse processo, mais autonomia e participação. Nele a ciência e a vida concreta são pensadas de forma a diminuir um pouco o domínio que a sociedade sofre pelos grandes poderes. É, portanto, nessa luta por afirmação e domínio de poder que o currículo acaba por ser influenciado.

Mormente, faz-se necessário entender a definição de currículo. Young (2014) destaca como sendo grade horária, lista de matérias, roteiros de exames e, por fim, matriz de competências e habilidades. Sampaio e Gomes (2023) definiram como sendo um documento em que há a junção de atividades teóricas e práticas realizadas pela escola. Essas atribuições se afirmam nos conteúdos a serem debatidos nas disciplinas, assim como nas atividades a serem realizadas e nas competências que os estudantes deverão desenvolver ao longo do processo de ensino/aprendizagem. Assim sendo, os autores destacam a importância de não perder de vista as atividades centrais de uma disciplina, embora deva-se levar em consideração as características individuais de cada escola e o ambiente onde estão inseridas, lembrando sempre de valorizar a experiência extra-escolar.

Ademais, Coriolano *et al.* (2023) discorrem sobre a importância de se adicionar, de acordo com a necessidade, metodologias que agreguem ao currículo de Geografia e facilitem o aprendizado. Isso visto, em uma escola no estado da Paraíba, professores incluíram na grade curricular uma nova maneira de ensinar Geografia, denominada de Geoflix. A implantação do Geoflix nesse currículo foi pensada estrategicamente para trabalhar o cinema, visando trazer de maneira audiovisual os assuntos concernentes à disciplina geográfica. Diante disso, as autoras e o autor mencionam o melhoramento no que se refere a compreensão das temáticas que envolvem essa disciplina, tendo em consideração que a indústria cinematográfica elabora uma série de filmes e documentários que tratam de questões sociais, econômicas, políticas, componentes físicos da terra, entre outras variedades de produções que auxiliam nos conteúdos de Geografia.

Em síntese, Marinho (2023) concorda que o cinema se torna um instrumento que facilita o processo de ensino/aprendizagem. Esse dispositivo cultural que já é tão utilizado pela população em geral, deve ser explorado para contribuir na construção social dos indivíduos em sala de aula. Nesse viés, Carvalho e Bogo (2023) concordam que o cinema pode ser um recurso didático, pois possui a capacidade de tratar instrutivamente de temas que, se for apenas explicado pelo professor, não haverá clareza do assunto para os estudantes.

Os autores ainda discorrem que o cinema, enquanto arte, apresenta uma linguagem que abre caminhos para debates. Por conseguinte, o currículo, um instrumento de fundamental importância não deve ser visto como algo mecânico e apresentado como fórmula pronta pelas instituições que o produzem. Entretanto, deve ter o professor como um dos agentes de construção e, dessa forma, abre oportunidades para que seja moldada a realidade de cada escola.

|
|
|

5 UMA ANÁLISE SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Alguns autores e autoras nos dão base para discorrer sobre a formação de professores. Esse tem sido um tema divergente quanto à qualidade em que tem se realizado. Todos, porém, concordam sobre a magnitude que há em se formar profissionais qualificados. Diferentes questões tem norteado os debates acadêmicos mundo afora, são elas: como essa formação tem sido feita?; qual a intencionalidade de quem forma?; a importância do tempo em que o futuro professor passa em contato com a teoria daquilo que leciona; a relevância da praticidade e do contato direto em sala de aula. À vista disso, é imprescindível pensar como se pode auxiliar na qualidade da formação docente. Com presteza, o debruçar em conteúdos como esse leva à reflexão do quanto estão (ou não) preparados os postulantes à sala de aulas.

Conforme Lopes e Borges (2015), a formação de professores é uma proposta inverossímil. Essa declaração pode deixar os otimistas e amantes da docência perplexos. As autoras criticam a formação docente vigente, por entenderem que esse processo tende a ser feito baseado na teoria tradicional do currículo que influenciou a educação brasileira e ainda hoje é notado em algumas instituições escolares visando interesse político. Essa teoria em crítica surge baseada no taylorismo, uma teoria técnica, como também é chamada, que acaba por trazer a ideia de padronização, imposição de regras, repetições e divisões de tarefas. Nesse sentido, a crítica se sustenta na notabilidade existente de um currículo recheado de instruções mecanizadas, com elaboração de assuntos impostos, ensinados pelos professores e repetidos pelos estudantes.

Prontamente, a intencionalidade em questão deve ser observada pelo fato de que essa divisão rígida de tarefas, previamente determinada, tem entrado e influenciado as instituições de ensino formadoras dos futuros docentes, que por sua vez, ao chegarem nas escolas onde passarão a ensinar, reproduzem aquilo que aprenderam no universo acadêmico. Conseqüentemente, o currículo serve, em muitos casos, como instrumento de desigualdade social, servindo aos interesses das classes dominantes, como já apresentado. E, por isso, a ideia de libertar o mundo através da educação, que muitos futuros professores têm ao chegar nas universidades, acaba por se perder ao longo da jornada.

Em vista disso, Lopes e Borges (2015) descrevem que a formação docente deve ser feita baseada em uma construção contínua e conjunta, no que se entende, por exemplo, da realidade cultural, econômica e social do indivíduo, sem a segregação proposta e mecanizada dos conteúdos, empenhando-se na preparação de professores críticos, autônomos e reflexivos.

Por sua vez, a reflexão sobre a formação docente pode ser compreendida como um desencaminhamento, um desvio da direção original, no sentido de ir de encontro ao modo automático de se ensinar. Portanto, Zeichner (2008) busca se afeiçoar ao conceito de reflexão no desenvolvimento formativo do docente, para isso o autor discorre sobre alguns pontos de fundamental importância dentro dessa temática, dentre eles, destaca-se a preparação dos professores para se comportarem de maneiras pré-estabelecidas, levantando questões que instigassem os discentes. Porém, de acordo com Nóvoa (2000) a questão da formação docente não se resume à maneira pedagógica e metodológica de formar. Não basta oferecer ao professor técnicas pedagógicas para que os problemas sejam resolvidos, a questão é muito mais ampla.

Assim sendo, fica claro que a reflexão, no primeiro momento, se caracteriza como fundamental treinamento para o desempenho comportamental dos docentes, ou seja, há uma preocupação, ensinada aos professores em formação, para fazer o aluno pensar. Isso visto, no início histórico dos estudos sobre reflexão na formação docente. O dito desvio da direção original está associado a mudança de olhar, percebida por Nóvoa (2000), em que os educadores necessitariam entender as causas e as lógicas, acompanhadas com as distintas práticas, movimentando-se em direção a considerar as dessemelhanças de seus discípulos, sem realizar sua atividade de maneira mecanizada e buscar refletir também sobre suas próprias práticas pedagógicas.

Por essa razão, Nóvoa (2000) coloca que quando o professor desloca o olhar dos conhecimentos que ensina e passa a focar nas pessoas a quem esses saberes serão lecionados, sente a necessidade de fazer uma reflexão sobre o sentido do seu trabalho. Logo, a perspicácia para que tal mudança ocorra está ligada à influência crescente das ciências cognitivas na educação – conjunto de ciências que visa analisar o comportamento e a mente do indivíduo. Esses novos conhecimentos surgem para mudar o olhar mecanizado, característica de como os professores eram formados, para uma outra visão que leve em consideração os problemas que se manifestam em sala de aula. Dessa forma, as demandas que se manifestam são resolvidas com praticidade e pragmatismo por levar-se em consideração as individualidades de cada sujeito e os contextos que os influenciam.

No período em que a psicologia comportamentalista dominava a formação de professores, havia uma crença de que esta forma era mais eficiente para elevar o rendimento dos estudantes e com isso melhorar as avaliações sistêmicas (Zeichner, 2008). Essa formação reflexiva, segundo o autor, deveria ser feita não apenas no sentido de mandar ser reflexivo. Todavia, necessitaria de que fosse apoiada estruturalmente.

Em estudo realizado por Zeichner (2008), enquanto atuava como professor que preparava futuros profissionais da educação na universidade de Wisconsin, Estados Unidos, foi percebido que os alunos postulantes à docência tinham técnicas de atuação em sala de aula, porém sentiam dificuldades em contextualizar os conteúdos da forma mais simples, tranquila e organizada possível, ou seja, de uma forma que todos pudessem compreender. Isso se dava porque a maioria desses estudantes não percebiam que eles eram parte integrante nesse processo e que o ato de ensinar não deve ser meramente técnico. Refletir não está ligado apenas em mandar ser reflexivo, mas principalmente em perceber nas suas práticas pedagógicas o que deve, ou não, ser melhorado.

No que se refere ao melhoramento da prática docente, a partir das reflexões de seus atores, o autor recomenda que seja realizado um modelo de supervisão de estágio para futuros docentes, semelhante ao que ocorre com os residentes na saúde, onde o professor formador avaliaria os futuros postulantes à docência. Essa forma poderia ser substituída pelo modo de avaliação somativa, em que o aluno é submetido a questões que medirão o grau de entendimento do que ele conseguiu em relação a determinado assunto. A prática, em conjunto com a reflexão, poderá se tornar um importante instrumento formador de educadores que tenham clareza de seus atos e pensamentos. Dessa forma, a reflexão pode deixar de ser um ato obediente de orientações externas e tornar-se um esforço para modificar o mundo em um lugar mais socialmente justo para todos (Zeichner, 2008).

Na busca por formar profissionais docentes com qualidade, outro ponto de grande relevância, que tem sido discutido entre os especialistas acadêmicos, é o tempo. Nessa perspectiva, a duração que o indivíduo em formação passa em contato com o conteúdo da disciplina que será lecionada por ele no futuro vai ajudar na familiarização e, conseqüentemente, gerará nele confiança para o momento de realizar as suas aulas. Assim sendo, em harmonia com esse pensamento, Hammond (2000) afirma que professores mais preparados são aqueles que têm a oportunidade de investir mais tempo em sua formação acadêmica. Este tem sido um ponto de grande preocupação na atualidade, pois os professores em formação dividem esse tempo de estudo com a necessidade de trabalhar.

Em contrapartida, em regra geral, os graduandos que não possuem essa possibilidade acabam por se tornar professores menos preparados e menos confiantes para exercer a função. Nessa perspectiva, Carvalho e Gonçalves (2017) apresentam que as diretrizes curriculares de 2002 desvelam que a carga horária era uma reivindicação proposta por profissionais da educação para a formação de novos docentes, principalmente do magistério. Essa lacuna

passa a ser contemplada nas diretrizes curriculares de 2015, com a expansão do curso de Licenciatura, chegando para somar junto à formação docente inicial e continuada.

Um dos destaques produzidos por Hammond (2000) em seu texto está relacionado a possibilidade de estreitamento, ambientado com espaçosa elaboração prática, entrelaçado com cursos sobre ensino e aprendizagem ao tempo de formação desses profissionais. Isso acaba por contribuir para a fabricação de educadores mais dinâmicos e com a máxima possibilidade de adentrar no caminho da educação e conservar-se nele. Visto que, em contrapartida, o chamado recrutamento de emergência aderido pelo governo Norte Americano diminuiu o tempo necessário de formação de professores, eliminando regras para a preparação desses educadores, na ânsia por contratar e preencher lacunas abertas nas escolas estadunidenses.

A consequência de se ter realizado contratações a todo custo, adiantando o processo formador, ainda segundo Hammond (2000), provocou um descontentamento manifesto com as escolas, que logo em seguida, acabou sendo direcionado às instituições que formavam os professores, como faculdades e universidades que foram censuradas como ineficientes na concretização de seu trabalho formador. Essas manifestações atingem também a própria profissão de professor, haja vista, apontarem a necessidade de se revisar a maneira como se estava formando os docentes, com o intuito de, uma vez reajustado, fortalecer os alicerces do conhecimento, prático e teórico, e desenvolver uma educação mais pujante.

Como resultado dessa decadência na qualidade em desenvolver professores, Hammond (2000) afirma que os profissionais chegam com baixa confiança nas salas de aula. À vista disso, o número de desistência da função é considerado altíssimo. Em sequência, quando não há desistência e o profissional permanece, se faz notável a frustração e o desânimo por anos a fio. Isto é, o professor continua em uma área em que não tem se sentido bem em atuar.

A docência tem sido vista como algo complexo, porém de extrema significância, por isso a necessidade de professores que desejem permanecer no ensino (Carvalho; Gonçalves, 2017). No Brasil as circunstâncias se equivalem ao que foi retratado até o momento, ocorrido em outros países. Essas autoras assinalam o interesse na democratização da educação nos últimos decênios por parte dos governos federal, estadual e municipal, na tentativa de tornar a educação uma mercadoria a ser vendida. Essa intencionalidade concebe a objetivação de tornar o professor um profissional qualificado para a exigência do mercado que estava sendo criado para a educação.

A partir disso, foram concebidos mecanismos curriculares, que não surgiram por acaso, mas foram justificados por essa nova maneira de pensar educação para os brasileiros,

como as novas diretrizes, os cursos de Licenciatura, como a exemplo na Geografia, anteriormente relacionavam-se conjuntamente com o Bacharelado, e formação continuada. Essas reformas levam a pensar que no Brasil há uma aparentemente evolução no pensamento educativo, no que concerne à sua prática, porém, essas ações são oriundas de ideias neoliberais, que visam obter sucesso a partir da redução dos custos, sem se importar com a real qualidade da educação. A preocupação que se tem nesse modelo econômico é com a quantidade e não com a qualidade de quem está sendo formado (Carvalho; Gonçalves, 2017).

Assim sendo, Carvalho e Gonçalves (2017) ainda asseveram que os programas que têm sido estabelecidos como novas regras para melhorar a educação inicial na preparação de novos professores tem suas desvantagens. Na realidade, os novos programas têm se mostrado inadequados, pois são planejamentos que acabam por deixar lacunas nos cursos de formação de educadores, por ter outros interesses e concepções de cada instituição. Haja vista que o sujeito comumente se assemelha com aqueles que o formam, nesse caso, com o governo ou instituição de formação.

6 METODOLOGIA

A ciência se realiza através da pesquisa. Silveira e Córdova (2009) afirmam que ela é o principal meio para que uma investigação possa ser realizada. Isso ocorre por intermédio da exploração científica que visa a resolução de problemas. Dessa maneira, a abordagem dessa pesquisa foi feita de maneira qualitativa, pois, buscou-se explicar o porquê dos acontecimentos, apontando possíveis soluções, sem, contudo, quantificar nem submeter à prova de fatos o objeto em análise. As autoras ora citadas também afirmam que esse tipo de pesquisa busca a compreensão do grupo social sem fazer julgamentos, sem envolvimento preconceituoso ou alimentação de alguma crença subjacente para com o objeto.

Para tanto, também se faz necessário a interpretação dos dados de uma pesquisa. Essa etapa é de fundamental importância para a compreensão do leitor sobre o tema pesquisado. Bardin (2016) apresenta uma técnica que foi desenvolvida nos Estados Unidos, servindo para variadas áreas do conhecimento consultarem, utilizando-a no seu campo de domínio. O método se faz valer da organização da análise para pesquisas qualitativas e no cerne desse ordenamento se encontra a pré-análise, a exploração do material e por fim, o tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Esse trabalho encaminhou-se na direção de produzir informações que fossem úteis para que houvesse um melhoramento na realidade do objeto pesquisado. Buscou-se analisar a formação de professores da UFPE, a fim de compreender como essa estrutura formativa tem influenciado o pensamento dos alunos em formação inicial e de que maneira poderia influenciar na prática docente para a diminuição da falta de interesse dos alunos do Ensino Fundamental. Contudo, necessário se faz observar que o investigador não deve esmerar-se em confiança, para não correr o risco de acreditar no esgotamento do que concerne ao objeto, haja vista que pode ter vários ângulos de observação do mesmo componente e por essa razão, diferentes pontos a serem explorados.

Isso corrobora com o pensamento de Bardin (2016) quando descreve como último passo o processo de análise. Etapa que leva o pesquisador ao tratamento dos resultados e suas interpretações. O material colhido passa por prova de validação, por meio da qual os resultados se tornam possíveis devido às inferências e interpretações. Nesse processo há pelo menos, dois caminhos possíveis: (i) a análise com fins teóricos; ou, (ii) o surgimento de novas hipóteses que levaram a continuidade das pesquisas sobre o tema abordado.

Vale a pena salientar que este trabalho, além de não esgotar, tão pouco, teve o propósito de dar conta do assunto estudado, por compreender que a investigação é um

processo permanentemente inacabado. Quanto à natureza dessa pesquisa, sua proposta é gerar conhecimento para que se possa solucionar possíveis problemas locais. Os dados coletados levam a obter informações para se compreender como a estrutura formativa tem influenciado o pensamento dos alunos em formação inicial, e poderiam indicar de que maneira essa formação poder influenciar na prática docente que gere a diminuição da falta de interesse dos alunos do Ensino Fundamental. Desta feita, a pesquisa aplicada apresentou-se como a mais adequada.

No que se refere aos objetivos, a pesquisa ocorreu de maneira exploratória por buscar se familiarizar ao problema, tornando-o explícito, levantando teorias através das leituras bibliográficas e das entrevistas feitas com os protagonistas do objeto. Por fim, quanto aos procedimentos, essa investigação também se deu por meio de um estudo de caso. Isso ocorreu, pois, para Silveira e Córdova (2009), essa é uma modalidade altamente utilizada nas ciências sociais por ter algumas características, entre elas, a de pôde ser realizada com um pequeno grupo, como foi o caso deste trabalho. Nesse estudo foi executada uma entrevista semiestruturada com professores em formação inicial, realizada no ano de 2024, no mês de Março, no curso da licenciatura em Geografia, do 2º, 4º e 8º períodos, da UFPE.

Outro procedimento utilizado nesta pesquisa foi o levantamento documental que, de acordo com Silva (2017), é realizada a partir da leitura e exploração de documentos que auxiliam na elaboração de um trabalho científico. Nesse caso específico, os documentos que foram analisados tiveram como nascedouro base: *Scientific Electronic library online* (SciELO), *Revista Didática Sistêmica* (REDSIS), *Anekumene* que é uma revista da rede latino-Americana de pesquisadores em Didática da Geografia (REDLAGDEO), entre outras fontes. Silva (2017) corrobora que a pesquisa documental se diferencia de outros tipos de pesquisas, a exemplo da bibliográfica, por averiguar fontes medulares e que se refere diretamente com o objeto de estudo.

Na mesma linha, Bardin (2016) segue dizendo que a exploração do material passa a ser realizada a partir de técnicas que suscitam regras, das quais, são destacadas as da exaustividade, representatividade, homogeneidade e de pertinência. Está última a que mais se assemelha ao trabalho em questão, por obter documentos como nascedouro de investigação que coadunam com os objetivos desta pesquisa.

Sobre o uso da entrevista para constituição da pesquisa, Guazi (2021) acredita que é essencial pois auxilia na coleta de dados de maneira que viabiliza a detecção do porque os indivíduos fazem, sentem e se comportam de determinadas maneiras. Assim sendo, a entrevista semiestruturada se realiza por meio de uma organização de inquirição nesga,

podendo ao longo do contato entre o entrevistado e o entrevistador surgirem outras questões fundamentais para o clareamento das buscas do objeto em questão ou ainda o recolhimento de averiguações complementares. Para tanto, a metodologia utilizada para examinar os dados da entrevista, que foi aplicada presencialmente, se deu através da análise de conteúdo.

Esse procedimento permite ao pesquisador tratar os dados de forma sintetizada, analisando as representações existentes nas falas e nas escritas de cada indivíduo. Aspectos levados em consideração na análise das respostas da entrevista que cada professor em formação inicial da do curso de Geografia, da UFPE. Isso posto, foi realizada uma verificação antecipada para as escolhas dos documentos, elaborando objetivos, partindo pelo caminho da leitura, tratamento e interpretação de todo material, conforme (Silva, 2017). A análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), organiza-se a partir de três aspectos fundamentais, os quais são: (1) a pré-análise, (2) a exploração do material e por fim (3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise se caracteriza por ser o período de organização. Refere-se ao momento das escolhas documentais, o levantamento de hipóteses com os seus objetivos e por fim, a busca pela fundamentação da interpretação conclusiva. Isso, nem sempre ocorre na ordem sequencial, porém, possuem afinidades inseparáveis. Dentro desse processo, Bardin (2016) mostra as etapas que, como já descritas, nem sempre segue uma continuidade, sendo elas: a leitura, a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e objetivos, a referência dos índices e indicadores, finalizando com a preparação do material. Cada etapa tem a sua importância na análise do conteúdo, na corrente pesquisa se buscou as seguir.

7 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A seguir serão apresentados os dados dessa pesquisa, como uma pequena amostra de uma realidade muito maior, porém, podendo confirmar ou não a hipótese desse trabalho, que se baseia na possibilidade da falta de interesse dos alunos em sala de aula está associada a um conjunto de fatores que envolvem a relação professor aluno, a forma em que os conteúdos são desenvolvidos em sala, a maneira em que o currículo escolar é desenvolvido e que tipo de formação está sendo dada aos futuros discentes para que o façam pensar em auxiliar na diminuição do desinteresse escolar. Dessa forma, a metodologia já descrita anteriormente será como trilha para obtenção da amostra em questão. Sendo assim, foram realizadas entrevistas com 10 (dez), professores em formação da UFPE de três períodos distintos, a saber: um (1) docente em formação do 8º período, dois (2) docentes em formação do 2º período e sete (7) docentes em formação do 4º período.

A Priori, a intencionalidade dessa pesquisa residia na ideia de realizar essas entrevistas com um professor em formação de cada período, ou seja, 8 (oito) professores em formação, do 1º ao 8º período, de forma que seriam comparadas às respostas de cada indivíduo para descobrir quais as percepções desses atores em relação às novas categorias que dividem essa entrevista e se haveria diferença nas respostas de acordo com a maturidade de cada entrevistado. Porém, diante das dificuldades para conseguir os oitos docentes em formação de períodos diferentes, uma vez que a entrada no curso se dá anualmente, a realizamos de acordo com exposto no parágrafo anterior.

A entrevista realizada contém 21 questões, divididas em 9 (nove) categorias consideradas essenciais para dar conta das inquietudes desse trabalho, ou até mesmo abrir outras possíveis categorias relacionadas ao tema, cômicos de que em todo trabalho de pesquisa, as hipóteses originais podem ser confirmadas ou novas hipóteses podem surgir. Desta forma, foram organizadas as seguintes categorias: (1) informações pessoais, (2) graduação dos formandos, (3) exercício da função de professor, (4) uso de metodologias, (5) importância da interatividade, (6) interesse dos alunos, (7) currículo escolar, (8) formação de professores e, por fim, (9) professor reflexivo. Estaremos com isso, apresentando os resultados.

Dentre as informações pessoais, foram elaboradas três perguntas: 1) o nome completo do entrevistado, 2) a idade do entrevistado e 3) a faixa de renda mensal. Os nomes serão preservados e estaremos nos referindo a eles com professores em formação do 01 ao 10. Os entrevistados estavam numa faixa etária em que o mais jovem tinha 18 anos e o mais velho 39. Em relação à renda mensal de cada indivíduo, 70% deles estão contidos na faixa de renda mensal de 0 a 2 salários mínimos e 30% estavam na faixa de renda que corresponde de 2 a 4 salários mínimos.

Em sequência, no que se refere a graduação, foram elaboradas duas perguntas. A primeira pedia que os questionados falassem de forma breve o porquê de estar cursando Geografia e a segunda se eles já possuíam outra graduação. Em relação a esta segunda pergunta, nenhum deles possuíam outra formação acadêmica. No que concerne à primeira, as respostas se desenrolaram e a grande maioria respondeu que estavam cursando Geografia por afinidade ou identificação com a disciplina. Porém, gostaria de destacar as respostas dos entrevistados 09 e 10.

O professor em formação 09 respondeu: *“a professora que transmitia o conteúdo de forma clara no ensino médio”*. Essa descrição foi feita e nos faz lembrar do que já se destacou neste trabalho, na visão de Callai (2011), de que se faz necessário a busca por desenvolver esse ensino através da arte de bem ensinar. Dessa maneira, a resposta do entrevistado 10 se encaixa perfeitamente com essa declaração ao mesmo tempo que a confirmar: *“o meu melhor professor, da vida que já tive, era de Geografia”*. Podemos inferir que os professores desses futuros docentes foram fundamentais para a escolha deles pela Geografia.

A terceira categoria está relacionada à função de ser professor. Nesse quesito, foram feitas três perguntas para os entrevistados, são elas: 1) Você exerce ou exerceu a função de professor mesmo que seja pelo estágio curricular obrigatório? Quando a resposta era positiva, a segunda pergunta era: 2) Você sente ou sentiu segurança ao transmitir os conteúdos em sala de aula e por quê? Quando negativa, a segunda pergunta mudava para esta: 2) Levando em consideração que você é estudante da UFPE, você acredita que terá segurança ao compartilhar os conteúdos geográficos em sala? Porque? E por fim, 3) Ao chegar em uma instituição de ensino, você, já formado (a), ensinaria a uma turma outra disciplina diferente da que você é graduado?

Como resultado nessa categoria, na primeira questão temos que 50% dos futuros docentes não exerceram a função de professor, 40% dos entrevistados já exerceram a profissão de professor e não estão exercendo no momento da entrevista e 10% exerce a profissão de professor. Aos que já exerceram a função de professor, 75% declararam que

sentiram segurança ao exercer a função. Porém, professor em formação 04, representando aqui 25%, disse: “*sentia dificuldade principalmente em libras por não ter domínio sobre o assunto*”. Landim e Barbosa (2010) destacam em sua pesquisa que existem professores que exercem a função mesmo não tendo formação na área em que ensinam. E, como resultado, é uma experiência desagradável tanto para o professor quanto para o aluno.

Todavia, quando perguntados se ensinariam em uma turma diferente da graduação, 70% dos entrevistados responderam que lecionariam em outra disciplina diferente da graduação deles, inclusive o professor em formação 04 já teve uma experiência amarga nesse sentido. O porquê dessa resposta, fica claro na fala de cada um deles e está ligado ao medo de perder o emprego no início da carreira, como diz o professor em formação 06: “*sei que não será com o mesmo brilhantismo, pois não foi para isso que estudei, mas daria*”.

Em relação ao uso de diversas metodologias na prática docente, todos foram unânimes em dizer que já utilizaram ou utilizariam quando estiverem em sala de aula, pois acreditam ser algo que contribui para gerar interesse no aluno nas aulas de Geografia ou quaisquer que sejam as disciplinas. Landim e Barbosa (2010) nos lembram que o uso de uma única metodologia de ensino durante todo o ano torna os encontros, entre professor e aluno, enfadonhos. Pode-se perceber na fala do professor em formação 08 um encontro com o Landim e Barbosa (2010), quando diz: “*é muito difícil isso de quadro e livros, metodologias ativas para dentro das salas*”.

Na categoria interatividade, foram feitas duas perguntas em uma, que buscaram entender a importância da interatividade na fala dos indivíduos e se essa interatividade existia em sala de aula. Todos os entrevistados puderam responder tanto na condição de já terem exercido a profissão de professor enquanto estagiários remunerados, nos estágios curriculares obrigatórios, ou na condição alunos quando em suas escolas de ensino básico. Desta maneira, as respostas foram unânimes. Todas concordaram com a importância da interatividade entre indivíduos, pois, essa ação promove, como diz o professor em formação 02, uma conexão emocional e afetiva.

A fala do professor em formação 02 foi assim apresetada: “*acho que nessa relação de professor com o aluno, o professor deve deixar essa ideia de ser carrasco e criar laços e principalmente afetivos com os alunos para entender a realidade deles e a comunicação é essencial nesse processo de conexão emocional até para que o assunto seja mais gostoso de ser aprendido*”. Esse recorte corrobora o pensamento de Tassoni (S/A), que compreende a comunicação entre dois sujeitos como algo que levará ao desenvolvimento da prática do

ensinar e aprender, principiando no campo familiar e tendo como base dessa relação o vínculo da afetividade que leva em conta as paixões, emoções e sentimentos da criança.

Ainda em relação a interatividade, o professor em formação 06 destaca a existência do *homeschooling* (método de ensino, em que os pais são responsáveis em educar seus filhos em casa) como algo que pode ser prejudicial, pois, na visão dele, o aluno que aprende em seu domicílio acabar por ter seu ato de interação restrito ao ambiente familiar e não a sociedade como um todo. Porém, Silveira (2018) destaca que a educação no lar só seria prejudicial se fosse feita de maneira autoritária, arrogante, sem humanidade e insensível, provocando a segregação afetiva entre ambas as partes.

Em continuidade, abordamos a questão da falta de interesse do aluno em sala de aula e mais três questionamentos foram elaborados, descritos a seguir: 1) baseando-se nas experiências deles eles, pontuariam a falta de interesse dos alunos como algo existente em sala de aula, 2) qual a percepção deles com essa falta de interesse na disciplina de Geografia especificamente e em 3) a quem eles atribuíam essa falta de interesse dos estudantes na Geografia. Nessa parte da pesquisa, houve mais uma vez concordância nas respostas. Para 80% dos entrevistados, a falta de interesse dos alunos era maior quando se tratava da disciplina Geografia e para os 20% restante, havia interesse dos alunos pela disciplina de Geografia.

São diversas as explicações do porquê dos alunos estarem desinteressados para aprender geografia e outras disciplinas. Destaco aqui o exposto pelo professor em formação 04, que enumera da seguinte forma: *“por diversos motivos, por exemplo, eu já tive colegas que eles trabalham desde o ensino básico, então assim, então muitos deles chegam cansados, muitas amigas minhas que diziam: quando a gente sair a gente tem que ir para casa fazer trabalho doméstico aí ele tem uma vida dupla, tripla e muitas vezes isso também atrapalha, não é só pelo aluno não querer, por que ele tem várias ocupações”*. Isso corrobora com a descrição feita pela pesquisa do IBGE em 2022: a necessidade de precisar trabalhar; ter que realizar tarefa doméstica ou cuidar de crianças, adolescentes, idosos ou pessoas com deficiência.

No que concerne à questão dos currículos escolares, foram desenvolvidas duas perguntas :1) se eles acreditam que o currículo escolar ajudava o professor no exercício da sua função e de que forma e a 2) se o currículo poderia ser um instrumento de dominação por parte de quem o produz. Em linhas gerais, os professores em formação acreditam que o currículo ajuda o professor em sala de aula, servindo como um instrumento norteador,

orientador. No entanto, eles também acreditam que o currículo pode ser uma ferramenta de dominação por parte de quem o produz.

Dessa maneira, colaborando com essa ideia da importância do currículo, Coriolano *et al.* (2023) afirmam que ele precisa ser feito com abertura suficiente para que o professor possa agregar metodologias que facilitem o aprendizado do aluno. Quando isso não ocorre, o currículo pode se tornar um instrumento de dominação, como assevera Young (2014). Isso é percebido pelo entrevistado 01 quando diz: *“pode ser sim um elemento de dominação, pois na elaboração pode haver a escolha de quando, como e qual vai ser o conteúdo transmitido de acordo com o interesse de quem produziu”*.

Na categoria seguinte, quatro perguntas foram confeccionadas na busca por entender a compreensão dos universitários que estão se formando no que se refere a formação de professores no Brasil, especificamente aqui em Pernambuco. Foram elas: 1) qual opinião eles tinham sobre formação de professores no Brasil; 2) se dentro dessa formação a carga horária era suficiente aqui em Pernambuco; 3) o que eles achavam dos cursos de formação continuada. Essa última essa questão foi uma das que os entrevistados mais tiveram dificuldades para responder. Alguns foram direto ao ponto e disseram não saber do que se trata e outros que tentaram responder deram respostas vazias e planejadas de acordo com a própria lógica da pergunta. Por fim, 4) se eles acreditavam que as instituições estavam formando professores de qualidade.

As respostas ao primeiro questionamento foram bem variadas. O entrevistado 01 opinou: *“acho uma formação boa, precisando ser mais contextualizada”*. Quanto a isso, Zeichner (2008) afirma que os alunos postulantes à docência tinham técnicas em sala de aula, porém sentiam dificuldades em as contextualizar. O entrevistado 02 apontou o seguinte: *“muito desvalorizada, tanto para investimento na formação como em pagamento de salários aos professores”*. O entrevistado 03, por sua vez, disse que *“é complexo falar por que o Brasil é muito amplo”*. O entrevistado, então, 04 traz em sua fala: *“de forma ampla é precária, por isso que muitos licenciando não terminam a licenciatura”*. Essa alocação do entrevistado 04 corrobora com o disposto por Hammond (2000) quando afirma que, como resultado dessa decadência na qualidade em desenvolver professores, os profissionais chegam com baixa confiança nas salas de aula. À vista disso, o número de desistência da função é considerado altíssimo.

Em continuidade, ainda sobre a formação de professores no Brasil, a entrevistado 05 responde *“falta muito investir na formação de seus professores”*. O professor em formação 06 diz: *“acredito muito na formação de docentes no Brasil, acredito na educação pública e acho*

que estamos no caminho certo”. O 07 comenta *“é razoável, a gente tá tentando”*. O graduando 08 declara *“não é preparado direito, é preparado para a sala, mas não para as subjetividades”*. O 09 destaca *“formação muito diminutiva, poucos querem pela desvalorização”*. Ao problematizar essa última resposta é importante levar em consideração o apontamento realizado pela Diretoria de Estatísticas Educacionais (Deed), pertencente ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Para o órgão, há um crescimento no número de professores em todas as instâncias da educação, infantil, fundamental e médio, contrariando a fala do professor em formação inicial número 09. Finalmente o entrevistado 10 revela *“não é boa e nem é ruim é medíocre”*.

Essa formação de qualidade que se espera ter para os futuros docentes e especialmente para os de Geografia, passa, como diz Hammond (2000), pela questão do tempo, ou seja, da duração que o indivíduo em formação, do contato com o conteúdo da disciplina que será lecionada por ele no futuro. Esse tempo vai ajudar na familiarização e, conseqüentemente, gerará nele confiança para o momento de realizar as suas aulas. A falta de uma maior carga horária oferecida pela Universidade é um dos problemas apontados pelos professores em formação, sobretudo no turno da noite, isto visto na fala do entrevistado 06: *“não é suficiente, principalmente para quem estuda à noite, é outra realidade, diferente do aluno diurno que não precisa trabalhar e se dedicam a estagio e monitoria”*.

A entrevista se encerra com uma pergunta sobre o professor reflexivo: o que é? E se eles se consideravam ou se considerariam, em uma perspectiva futura, ser um professor reflexivo. As respostas de alguns demonstraram falta de conhecimento da definição do que significa ser um professor reflexivo. Porém, a que mais chegou perto do esperado foi a fala do entrevistado 01, que já está no 8º período e com isso tem um maior contato com as leituras acadêmicas e por isso diz: *“eu acredito que o professor reflexivo é aquele que reflete na sua própria prática docente e como atingir os objetivos com suas práticas”*. Em concordância com isso, descreve Nóvoa (2000) que quando o professor desloca o olhar dos conhecimentos que ensina, focando nas pessoas a quem esses saberes serão lecionados, o docente sente a necessidade de fazer uma reflexão sobre o sentido do seu trabalho.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho pretendeu entender, dentro do processo educativo, a relação professor/aluno no ensino e aprendizagem e qual seria a percepção de professores em formação em Geografia da UFPE. Para tanto, esse texto se justifica na busca por entrar na discussão dos aspectos aqui mencionados, tentando apresentar a perspectiva de professores em formação inicial enquanto sujeitos postulantes a sala de aula e suas expectativas sobre o acesso ao ambiente de ensino

Para se atingir uma compreensão da formação de professores de Geografia na UFPE, a fim de compreender como essa estrutura formativa tem influenciado o pensamento dos alunos em formação inicial e de que maneira pode influenciar na prática docente para a diminuição da falta de interesse dos alunos do Ensino Fundamental, definiu-se quatro objetivos específicos. O primeiro foi na direção de mapear como o estudante da Licenciatura têm se apropriado dos conhecimentos que têm recebido no âmbito da mesma. Verificou-se que, de maneira geral, os professores em formação se apropriam dos conhecimentos e sentem que chegarão aptos às escolas para buscar transformar a realidade da dita “falta de interesse do estudante”.

Depois, compreender como a formação inicial da Licenciatura em Geografia tem influenciado na construção das práticas docentes. Verificou-se que os graduandos pensam em utilizar diversas metodologias na prática docente, por acreditar que isto auxiliará no aprendizado dos alunos e tornará as aulas mais atrativas.

Também foi objetivo verificar como os professores em formação inicial do curso de Geografia percebem a importância do currículo escolar no auxílio do planejamento das atividades. Intercorreu que, em linhas gerais, os professores em formação acreditam que o

currículo ajuda o professor em sala de aula, servindo com um instrumento norteador, e, dessa forma, colabora no planejamento dos discentes.

E ainda, propor incentivos para o uso de metodologias para o ensino de Geografia, tendo em vista o melhor envolvimento do estudante no contexto de sala de aula. A análise permitiu concluir que existe uma importância nesse trabalho para a trajetória acadêmica, pois pode auxiliar professores em formação no que concerne aos primeiros passos deste em sala de aula. Além disso, pode trazer contribuições no campo da formação de professores no Brasil.

Com isso, a hipótese do trabalho – incluindo a relação professor/aluno, a maneira que o conhecimento geográfico é construído em sala, a forma que o professor é alcançado pelo currículo escolar e como reage a ele, e finalmente com que visão ele sai das instituições formadoras – se confirmou por mostrar que esses são fatores importantíssimos e definidores para o interesse ou não do aluno em sala de aula, sobretudo na disciplina de Geografia. Outrossim, essa construção da relação entre professor e aluno emerge como fundamental para o tornar-se docente.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. S. B. **Educação não formal, informal e formal do conhecimento científico nos diferentes espaços de ensino e aprendizagem.** In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Os desafios da Escola Pública Paranaense na perspectiva do Professor PDE: Produção Didático-pedagógica, 2014. Curitiba: SEED/PR, 2016. V.2 (cadernos PDE). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uel_bio_pdp_maria_salete_bortholazzi_almeida.pdf Acesso em: 14 fev. 2024 ISBN 978-85-8015-079-7
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: edições 70, 2016. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7684991/mod_resource/content/1/
- BARDIN_L. 1977. *Análise de conteúdo.* Lisboa edicoes_70_225.20191102-5693-11evk0e-with-cover-page-v2.pdf. Acesso em: 04. mar. 2024.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 29.dez.2023
- CARVALHO, Magno; BOGO, Rodrigo; Geografia no filme, cinema na sala de aula: uma proposição para o ensino do espaço geográfico. *In: X ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA*, 21., 2023, Fortaleza - CE. **Anais eletrônicos:** ISBN 978-65-999099-1-7.

CARVALHO, Isis Azevedo da Silva; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Diretrizes curriculares para a formação de professores: Avanços e perspectivas para as licenciaturas. **Revista Didática Sistemica**. [S.L], v.19, n.1, p. 83-97, 2017. DOI: 10.14295/rds.v19i1.7223. disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/7223/4790> Acesso em: 15 fev. 2024.

COPETTI CALLAI, H. A geografia escolar – e os conteúdos da geografia. **Anekumene**, [S. l.], v. 1, não. 1 pág. 128–139, 2011. DOI: 10.17227/Anekumene.2011.num1.7097. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/anezumene/article/view/7097>. Acesso em: 26 nov. 2023.

CORIOLOANO, Helena et al. “Geoflix”: articulações entre cinema e Geografia na proposta curricular de disciplina eletiva no ensino médio na escola professora Antônia Rangel de Farias, em João Pessoa-PB. *In: X ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA*, 21., 2023, Fortaleza - CE. **Anais eletrônicos**: ISBN 978-65-999099-1-7. Disponível em: https://www.falaprofessor2023.agb.org.br/resources/anais/9/fp2023/1693538488_ARQUIVO_7de30fb431901ad8103f5a38dc87b7ea.pdf Acesso em: 23.dez.2023

DARLING-HAMMOND, Linda. A importância da formação docente. **Cadernos Cenpec | nova série**, [S. I.], v. 4, n. 2, junho, 2015. ISSN 22379983. Disponível em: file:///C:/Users/Oseias/Downloads/A_importancia_da_formacao_docente.pdf . Acesso em: 29 jan 2024.

FREIRE, Paulo. **Professora Sim, Tia Não**: Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho D`água, 1997. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Professora-sim-tia-n%C3%A3o-Cartas-a-quem-ousa-ensinar.pdf>. Acesso em: 05 mai 2024.

GERHARDT, Tatiane Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de Pesquisa: a pesquisa científica**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GUAZI, Taísa Scarpin. Diretrizes para o uso de entrevistas semiestruturadas em investigações científicas. **Revista educação, pesquisa e inclusão**, [S.l.] v. 2, p. 1-20, 2021. Disponível em: [file:///C:/Users/Oseias/Downloads/7131-28103-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Oseias/Downloads/7131-28103-1-PB%20(1).pdf) . Acesso em: 21 fev. 2024.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais**. Tabelas IBGE, 2023. Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html>. Acesso em: 20 dez. 2023

LANDIM, Francisco Otávio; BARBOSA, Maria Edivani Silva. O ensino de geografia na educação básica: uma análise da relação entre a formação do docente e sua atuação na geografia escolar. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 2, pág. 160-179, jan. 2010. ISSN 2178-0463. Disponível em: <http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/44>. Acesso em: 25. nov. 2023.

LOPES, A. C.; BORGES, V. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de pesquisa**, v. 45, n. 157, p. 486 – 507, julho. 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/3fndzqkx7vvrGDNc3vWMVq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19/jan/2024.

MARINHO, Ana. Projeto cine – Nordeste: O cinema como meio para a produção do conhecimento do espaço nordestino. *In: X ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA*, 21., 2023, Fortaleza - CE. **Anais eletrônicos**: ISBN 978-65-999099-1-7.

Disponível em:

https://www.falaprofessor2023.agb.org.br/resources/anais/9/fp2023/1693530595_ARQUIVO_152b1f495b73128a41b9728fc16b4cfe.pdf. Acesso em: 04. jan. 2024.

NÓVOA, António. Universidade e formação docente. **Interface – comunicação, saúde e educação**, v. 4, n. 7, p. 129-138, ago 2000. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/icse/a/GvJyMSqMSQQpjvnWcRrHkTQ/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 30 jan 2024.

OLIVEIRA, F.R. de,. Entre a Escola nova e a Escola Básica: a modernização curricular para o ensino do português no ensino primário paulista (1949-1968). **Revista Brasileira de História da Educação**, v.22, p. e232, 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbhe/a/4m4FcZvqmGY6zHHrk7YqtGy/?format=pdf&lang=pt> >

Acesso em: 10/jan/2024

SAMPAIO, Gabriel; GOMES, Caio. Currículo de Geografia e o raciocínio geográfico da cidade nos anos finais do ensino fundamental. *In: X ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA*, 21., 2023, Fortaleza - CE. **Anais eletrônicos**: ISBN 978-65-999099-1-7.

Disponível em:

https://www.falaprofessor2023.agb.org.br/resources/anais/9/fp2023/1693187837_ARQUIVO_65d886e9463431dfc39fc436233a89c8.pdf. Acesso em: 04. jan. 2024.

SANTOS, Thiago Rodrigo Fernandes da Silva. Análise da atuação do Grupo Banco Mundial na educação superior do Brasil. **Repositório digital da UFPE**. 2017. Disponível em:<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/27927/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Thiago%20Rodrigo%20Fernandes%20da%20Silva%20Santos.pdf>. Acesso em: 11. mar. 2024.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro; SANTOS, Quêrem Dias de Oliveira. Os sentidos históricos na constituição de um projeto de educação e de formação do ser professor. **Revista História da Educação**, v. 25, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/heduc/a/wdZKKx54JXP4Pfs3xnVRffH/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 fev 2024.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42. Disponível em:

<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2020.

SILVEIRA, Rene Trentin. A relação professor-aluno de uma perspectiva gramsciana.

Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 97-114, jan./mar. 2018.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos avançados**, v. 32, n. 93, p. 175-195, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ea/a/kRrXfwBFZLLDtKqNRmgRHpH/>. Acesso em: 22 nov. 2023.

TRENTIN, Silveira Rene. A relação professor-aluno de uma perspectiva Gramsciana.

Educação & realidade, v. 43, n. 1, p. 97-114, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/QPNLhBM5344NYjGyWJMPvwP/?format=pdf&lang=pt> >

Acesso em: 28 nov. 2023

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **Afetividade e Aprendizagem**: a relação professor aluno.

Universidade estadual de campinas. Disponível em:

<http://23reuniao.anped.org.br/textos/2019t.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2023.

VIECILI, Juliane; MEDEIROS, José Gonçalves. A coerção e suas implicações na relação professor-aluno. **Psico-USF**, v. 7, n. 2, p. 229-238, jul. 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pusf/a/DvHMTfw9rvGRzwnFkH7npYm/?format=pdf>. Acesso em: 30 nov. 2023.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na

formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/bdDGnvvvgjCzj336WkgYgSzq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jan. 2024.