

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar

Rafael Francisco Coelho

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE
GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA:**
O caso da Especialização em Teorias e Práticas da Geografia
Escolar, do Colégio Pedro II

Rio de Janeiro
2021



Rafael Francisco Coelho

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA
EDUCAÇÃO BÁSICA:**

O caso da Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar, do Colégio Pedro II

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Teorias e Práticas da Geografia Escolar.

Coordenador: Prof. Dr. Demian Garcia Castro

Orientador: Prof. Me. Pedro Bernardes Pinheiro

Rio de Janeiro

2021

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E
CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

C672 Coelho, Rafael Francisco

A formação continuada dos professores de geografia da educação básica:
O caso da Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar, do
Colégio Pedro II / Rafael Francisco Coelho. - Rio de Janeiro, 2021.

60 f.

Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Teorias e Práticas
da Geografia Escolar) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação,
Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Pedro Bernardes Pinheiro.

1. Geografia – Estudo e ensino. 2. Formação continuada. 3. Prática
docente. I. Pinheiro, Pedro Bernardes. II. Colégio Pedro II. III Título.
CDD 910

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Rafael Francisco Coelho

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA
EDUCAÇÃO BÁSICA:**
O caso da Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar, do Colégio Pedro II

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Especialização de Teorias e Práticas da Geografia Escolar, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Geografia Escolar.

Aprovado em: ____/____/____.

Prof. Me. Pedro Bernardes Pinheiro (Orientador)
Colégio Pedro II

Prof. Dr. Demian Garcia Castro
Colégio Pedro II

Profª. Dra. Ana Angelita Costa Neves da Rocha
Faculdade de Educação - UFRJ

À minha esposa, Érica.

Aos meus filhos, Pedro e Davi.

AGRADECIMENTOS

Em 2020, diante de desafios, como a pandemia, mesmo com respeito a laicização do ensino no Brasil, agradeço a Deus, por manter minha saúde e de minha família, diante de um quadro de mais de 2 milhões de mortes no mundo, sendo mais de 200 mil óbitos no Brasil.

À minha esposa, Érica Diniz Velez Coelho, pela vida que compartilhamos há mais de 15 anos, com muito amor, respeito, conquistas, aprendizado e aos nossos filhos Pedro e Davi, por terem multiplicado o amor no nosso lar e por serem tão únicos para nós.

À minha mãe, Marilu Costa da Luz, *in memoriam*, pela guerreira que foi e me ensinou a ser, dentro das suas possibilidades, e ao meu pai, Aldo Francisco Coelho, pelos ensinamentos, inclusive nas suas ausências.

Ao meu orientador, Pedro Bernardes Pinheiro, pelas indicações de leitura, pelas análises das versões dessa monografia, pelas reuniões, pelas cobranças tão equilibradas, que me deixaram à vontade e com vontade de produzir esse material.

Aos colegas da 1ª turma de Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar, pelas reflexões nas aulas, pelas respostas ao questionário e por manterem tão leve o ambiente nos nossos encontros.

Aos professores Ana Angelita e Demian Castro, pela leitura dessa monografia, por aceitarem o convite de participação na Banca e antecipadamente pelas contribuições que estarão presentes na versão definitiva do texto.

À Pró-Reitoria de Pós-graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, do Colégio Pedro II, pela oferta desse curso de Especialização.

À professora Kátia Regina Xavier da Silva, do Colégio Pedro II, pelas contribuições que colaboraram para aprovação do projeto de Pesquisa pelo CEP-CONEP, da Plataforma Brasil.

Ao Núcleo de Estudos de Geografia Fluminense (NEGEF), da UERJ, em especial os professores Gláucio José Marafon, Miguel Ângelo Ribeiro e João Rua, pelos ensinamentos que levo em minhas aulas; nas leituras e na forma de escrever.

Aos meus alunos, pela presença; participação nas aulas; angústias; por me mostrarem diariamente que vale a pena continuar estudando, aprendendo e no magistério.

*“A vida de cada um de nossos alunos
é uma vida de especialidades muito
diferenciadas,
especialidades que têm suas vivências”.*

(João Rua)

RESUMO

COELHO, Rafael Francisco. **A formação continuada dos professores de geografia da educação básica:** O caso da Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar, do Colégio Pedro II. 2021. 60 f. Monografia (Especialização em Geografia) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar, Rio de Janeiro, 2021.

O presente trabalho tem o propósito de promover uma reflexão sobre a formação continuada dos professores de Geografia da Educação Básica, com foco em um estudo de caso: a 1ª Turma da Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar do Colégio Pedro II. Para tanto, efetuou-se uma análise cronológica sobre o início da Geografia Escolar no Brasil, com ênfase no perfil dos professores precursores; em conjunto com um panorama teórico e de documentos oficiais, ao longo do tempo histórico até chegar aos dias atuais, articulando-os com dados empíricos, extraídos de um questionário aplicado aos alunos matriculados no estudo de caso e contemplados pelos critérios de inclusão, com a perspectiva de compreender os tipos de saberes escolares mobilizados pelos professores em suas aulas e como a formação continuada pode contribuir para o aprimoramento da prática docente e para a profissionalidade do magistério, ao apresentar mudanças nas aulas ministradas pelos pesquisados, após a conclusão dessa Especialização.

Palavras-chave: Formação continuada. Prática docente. Geografia Escolar. Saberes escolares. Colégio Pedro II.

ABSTRACT

COELHO, Rafael Francisco. **A formação continuada dos professores de geografia da educação básica:** O caso da Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar, do Colégio Pedro II. 2020. 60 f. Monografia (Especialização em Geografia) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar. Rio de Janeiro, 2021.

The present work aims to promote a reflection of teachers' continued education in Elementary Geography. We achieved this by focusing on a case study: the 1st Specialization Course in Theories and Practices of School of Geography at Colégio Pedro II. Results were obtained by using a theoretical overview and official documents, over the historical time until reaching the present day, articulating them with empirical data, extracted from a questionnaire that was applied to students enrolled in the study case and contemplated by the inclusion criteria. The intention of this work was to demonstrate the different types of teaching knowledge mobilized by teachers in their classes and how continuing education can improve the teaching practices of a professional teacher. In addition, this work aims to reflect the changes in the research after completing this Specialization course.

Keywords: Teacher training. Teaching practice. School geography. Teaching knowledge. Colégio Pedro II.

RESUMEN

COELHO, Rafael Francisco. **A formação continuada dos professores de geografia da educação básica:** O caso da Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar, do Colégio Pedro II. 2021. 60 f. Monografia (Especialização em Geografia) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar, Rio de Janeiro, 2021.

El objetivo de esta investigación es promover una reflexión sobre la educación continua de los profesores de Geografía de la Educación Básica, a partir del estudio de caso de la primera clase de Especialización en Teorías y Prácticas de la Geografía Escolar del Colégio Pedro II. Para eso, se realizó un análisis cronológico sobre el inicio de la Geografía Escolar en Brasil, con énfasis en el perfil de los profesores anteriores. La ejecución se basó a partir de un panorama teórico y de documentos oficiales, al paso del tiempo hasta la actualidad. Fue articulado a datos empíricos extraídos de un cuestionario aplicado en los alumnos inscriptos en el estudio de caso y contemplados por los criterios de inclusión. Se propusiera comprender los tipos de saberes escolares articulados por los profesores en sus clases, como la educación continua pudo contribuir para la mejora de prácticas docentes y por la profesionalidad de la enseñanza al presentar cambios en las clases de los investigadores después de la conclusión de la especialización.

Palabras Chaves: Educación continua. Práctica docente. Geografía escolar. Conocimientos escolares. Colégio Pedro II.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Qual principal motivo da escolha por esta Especialização?.....	42
Gráfico 2 – Participação em Grupos de Pesquisa durante a graduação.....	43
Gráfico 3 – Antes do Início dessa Especialização, você desenvolvia algum Projeto de Pesquisa?	44
Gráfico 4 - Sobre a sua Licenciatura, em que você entende que houve maior lacuna? .	45
Gráfico 5 – Nesse ano letivo 2019, qual a sua carga horária?.....	46
Gráfico 6 – Como você avaliava suas práticas docentes antes do início dessa Especialização?	47
Gráfico 7 – Qual maior dificuldade você encontra na prática docente?.....	48
Gráfico 8 – Que mudanças na sua prática docente podem ser notadas?	50

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cursos de Especialização Lato Sensu do Colégio Pedro II.....	32
Quadro 2 - Estrutura curricular da Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar, do Colégio Pedro II	35
Quadro 3 - Oficinas Didáticas Modulares da Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar, do Colégio Pedro II	36
Quadro 4 - Os saberes dos professores.....	40

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa.

CNE - Conselho Nacional da Educação.

IBC - Instituto Benjamin Constant.

IFF - Instituto Federal Fluminense.

OPNE - Observatório do Plano Nacional da Educação.

PNE - Plano Nacional da Educação.

PROPGPEC - Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Extensão, Pesquisa e Cultura.

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

TPGE - Teorias e Práticas da Geografia Escolar.

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

UFF - Universidade Federal Fluminense.

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro.

UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL	18
2.1 Histórico da formação docente em Geografia	19
2.2 Formação continuada dos professores de Geografia da Educação Básica....	24
3 FORMAÇÃO CONTINUADA NO COLÉGIO PEDRO II	30
3.1 Políticas de Formação Continuada do Colégio Pedro II	31
3.1.1 O caso da Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar.....	33
4 ESPECIALIZAÇÃO EM TEORIAS E PRÁTICAS DA GEOGRAFIA ESCOLAR: ENTRE A FORMAÇÃO E AS PRÁTICAS DOCENTES	38
4.1 Perfil dos estudantes da 1ª Turma da Especialização em TPGE do Colégio Pedro II	41
4.1.1 Formação continuada e prática docente segundo os pesquisados	49
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
REFERÊNCIAS	56
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	58

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores da Educação Básica, nessas primeiras décadas do século XXI, tem sido um tema crescente de pesquisas no Brasil. Lopes (2010) entende que a expansão de estudos sobre prática docente se relaciona com os novos desafios presentes nas escolas, assim como as contínuas transformações que a sociedade apresenta, como a demanda pela melhoria na qualidade de ensino.

Como professor de Geografia há mais de 10 anos, regente nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, senti o interesse e a necessidade de explorar o tema, até pela percepção através da prática docente, que os alunos e as abordagens dos conteúdos se transformam rapidamente, gerando novos desafios para que nós professores consigamos planejar aulas cada vez mais pertinentes ao presente.

Em parte, nós, professores da Educação Básica, tradicionalmente, temos desafios geracionais crescentes com nossos alunos, pois cada vez mais há afastamento da faixa etária em relação aos discentes. Recentemente, podemos acrescentar, por exemplo, o aspecto tecnológico inserido na sociedade e nas escolas, sendo que grande parte dos docentes terminaram sua formação inicial antes da existência desses recursos ou quando eles ainda estavam mais restritos nas salas de aula.

Em conjunto com as pesquisas sobre formação continuada, nota-se expansão de documentos oficiais no Brasil, com metas quantitativas e qualitativas de formação docente. Entre as Leis em vigor, destacam-se nesse trabalho o Plano Nacional da Educação (PNE), aprovado em 2014, com objetivos a serem alcançados em até dez anos e a Resolução Nº 2, de 2015, do Conselho Nacional da Educação (CNE), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Antes de se atingir o estágio atual sobre formação continuada dos professores de Geografia da Educação Básica, esta pesquisa fez uma retrospectiva sobre a formação docente desde o início do ensino de Geografia nas escolas. A partir de Rocha (2000), que apresenta um panorama sobre o processo de desenvolvimento do professor de Geografia no primeiro e segundo segmentos. E Albuquerque (2011), que traz uma divisão sobre as etapas inerentes à forma de se ensinar Geografia no país.

Em paralelo, houve uma breve contextualização sobre a precursão das escolas voltadas para as séries iniciais no Brasil, particularmente a atuação docente, com ênfase para o ensino de Geografia. Para tanto, recorreu-se a Chervel (1990), que remonta as disciplinas escolares e

o perfil dos professores que atuavam nessas escolas, assim como as influências estrangeiras no primeiro momento. Dentro desse contexto, foi enfatizado os professores de Geografia e sua prática docente.

Em conjunto com a formação dos professores, foram abordados os saberes utilizados pelos docentes que compõem os conhecimentos escolares, assim como a complexidade em se articular os conhecimentos pedagógicos e específicos para construir a Geografia Escolar. Baseado em Shulman (2005) que, ao defender o “conhecimento pedagógico do conteúdo”, traz uma série de reflexões sobre o arcabouço de conceitos que se inserem nos professores, nos alunos e nas escolas.

Nesse entendimento, Tardif (2000) também foi utilizado nesse trabalho, pois contribui para oferecer mais conhecimento sobre os tipos de saberes utilizados pelos professores durante as aulas. O autor mostra também que o docente começa a aprender sobre sua prática ainda enquanto aluno nos primeiros níveis de ensino e continua aprendendo com a própria atuação no magistério.

Após a perspectiva teórica e cronológica, foi destacado a situação contemporânea da formação continuada dos professores de Geografia, que lecionam na educação básica, com ênfase para um estudo de caso: a 1ª Turma da Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar, do Colégio Pedro II.

Assim, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar o impacto que a Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar do Colégio Pedro II causou nos alunos-professores, assim como os reflexos na sala de aula, envolvendo as atualizações nas suas práticas docentes.

Considerando-se que os alunos estão no centro da finalidade do aprimoramento do magistério, pretende-se com os objetivos específicos:

- 1) Compreender a formação de professores de geografia da educação básica no Brasil;
- 2) Compreender a trajetória dos professores matriculados na 1ª turma da Especialização em Teorias e Práticas em Geografia Escolar do Colégio Pedro II;
- 3) Conhecer algumas problemáticas enfrentadas por esses professores no Ensino da Geografia;

- 4) Apresentar e analisar o currículo da Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar do Colégio Pedro II;
- 5) Perceber como as questões, temas e metodologias da Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar do Colégio Pedro II se expressam em mudanças na Prática docente.

A pesquisa utilizada nesse trabalho foi desenvolvida no Colégio Pedro II, Campus Tijuca II, que foi o espaço utilizado para os encontros presenciais da Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar, iniciados em fevereiro de 2019. Nessa formação continuada, foram oferecidas 35 (trinta e cinco) vagas, das quais 34 (trinta e quatro) foram preenchidas pelos candidatos aprovados no processo seletivo, organizado pela própria instituição.

Desse total de matriculados, 26 (vinte e seis) alunos atenderam aos requisitos presentes no projeto de pesquisa, que submetido ao CEP (Comitê de Ética em Pesquisa), vinculado a Plataforma Brasil, e, após analisarem e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), responderam um questionário sobre as suas trajetórias docentes. E os resultados gerados foram agrupados em gráficos que possibilitam compreender os desafios e limitações na formação de professores de Geografia da Educação Básica.

O questionário utilizado está em anexo nesse trabalho. Ele possui 24 perguntas, divididas em três blocos: No bloco 1: Perfil e trajetória dos professores, procurou-se identificar os pesquisados, mapear a prévia formação acadêmica e identificar a posição atual no magistério. No Bloco 2: Saberes e práticas docentes, as perguntas tiveram por objetivo compreender por que os professores procuraram a formação continuada. E no bloco 3: Avaliação da Especialização e indícios de mudança na prática docente buscou-se mensurar como os professores-alunos observaram as modificações nas suas formas de atuação nas salas de aula.

Esse trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro, foi abordado o percurso que os professores de geografia atravessaram desde o momento em que a ciência passou a ser abordada nas escolas até alcançar a configuração atual. No segundo capítulo, foram apresentadas as diretrizes acerca de formação continuada para professores ofertadas pelo Colégio Pedro II e a inserção da geografia escolar nesse contexto. E no terceiro, encontram-se os resultados obtidos a partir de reflexões sobre o questionário, que forneceu dados empíricos sobre o perfil dos professores de geografia da Educação Básica, que buscam formação continuada.

2 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

A formação de professores que atuam nos primeiros segmentos de ensino, no Brasil, incluindo os de Geografia, apresenta-se relativamente recente. Em geral, nas escolas voltadas para esse público, no final do século XIX, os professores haviam se formado no exterior. E a partir das primeiras décadas do século XX, surgem as primeiras Universidades do País. Paulatinamente, a formação docente passou a ser entendida em duas etapas: inicial e continuada, sendo a demanda por formação continuada crescente, especialmente desde o último quartel do século XX.

Em busca de aprimorar suas habilidades profissionais, o processo de construção na formação continuada docente proporciona, além de mais conhecimento específico e pedagógico, que a interação com os estudantes seja mais qualificada. Até mesmo para que os professores contribuam por mais engajamento dos discentes, inclusive na tentativa de reduzir o desinteresse das crianças e jovens tanto pelo ambiente escolar, quanto pelo aprendizado de Geografia¹. Ademais, no Brasil, as taxas de ausência, evasão e fracasso escolar na Educação Básica permanecem significativos². Nesse contexto, será destacado a formação continuada do professor de Geografia que atua Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio. Em sua prática, ele intervém na perspectiva de trazer seu olhar geográfico sobre temas que permitam aos alunos privilegiarem a análise e reconhecimento em escala local, assim como sua interação em diferentes escalas, fornecendo subsídios para que os estudantes desenvolvam competências para localizar, descrever e interpretar os fenômenos espaciais³, desenvolvendo sua autonomia para compreender as dimensões socioespaciais e suas mutações temporais.

Nesse primeiro capítulo, será abordado o processo de formação do professor de Geografia da Educação Básica no Brasil, desde os representantes nas escolas do final do século

¹ Lopes (2010, p. 73) reúne diversos trabalhos, de diferentes autores, que trazem contribuições sobre a apatia que os alunos da Educação Básica podem apresentar em relação ao ensino de Geografia.

² Segundo o MEC, em 2019, o Brasil possuía cerca de 10 milhões de Jovens entre 15 e 17 anos, dos quais aproximadamente 6,9 milhões terminariam o ano letivo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36066>. Acesso em: 19 Jul. 2020.

³ Ascensão & Valadão (2014) descrevem fenômenos espaciais e apontam caminhos para que os professores trabalhem as reflexões junto aos alunos.

XIX até os dias atuais, visando compreender o desenvolvimento desse profissional ao longo do tempo.

2.1 Histórico da formação docente em Geografia

Antes de analisar a situação atual dos docentes de Geografia da educação básica no Brasil, traremos uma retrospectiva sobre a formação acadêmica e atuação prática dos professores a partir do início da Geografia Escolar no país, apresentando documentos oficiais que embasaram os distintos movimentos de desenvolvimento do magistério no decorrer do tempo, de acordo com o cenário político nacional, principalmente e estrangeiro, que marcou influência, especialmente nas décadas iniciais de inserção da Geografia nas instituições de ensino.

No que tange às origens do ensino de Geografia para crianças e jovens, ela começa a se estruturar no final do século XIX⁴. Os professores naquele contexto, em geral, reuniam imigrantes, principalmente europeus, destacando-se franceses, além de brasileiros que haviam estudado no exterior. Os assuntos ministrados pelos mestres ainda estavam longe de possuir a esquematização, divisão e padronização, que assumiriam nos currículos escolares principalmente ao longo do século XX, com a separação da ciência geográfica de outras disciplinas, além do maior agrupamento de alunos de acordo com a faixa etária, por exemplo.

Em referência ao agrupamento de disciplinas na formação inicial dos estudantes, da mesma maneira que envolvia Geografia, outras cátedras também apresentavam abordagens semelhantes. Chervel (1990), ao analisar as disciplinas escolares na França, sobretudo ao longo do século XIX, mostra que o mesmo professor, muitas vezes, se tornava o responsável por lecionar mais de um conteúdo, mesmo sabendo-se que cada ciência possui suas especificidades. Segundo Chervel (1990, p. 214):

Certamente tinha-se bastante consciência da existência de 'matérias' diferentes. Mas sua especialização devia ser um processo a longo prazo. As relações entre o ensino da história e do latim, por exemplo, atualmente não tem muita coisa a ver com aquilo que eram no século XVIII e ainda no XIX, quando as duas matérias estavam estreitamente imbricadas e quando o mesmo professor se encarregava dessa dupla tarefa.

⁴ Albuquerque (2011) mostra as diversas etapas que a Geografia Escolar percorreu no Brasil.

A influência europeia, como a francesa, marca presença na expansão e nas práticas de instituições de ensino em outros países ocidentais, inclusive com o uso de materiais traduzidos nas escolas. Desse modo, as disciplinas lecionadas nas salas de aulas brasileiras até o século XIX buscavam ensinar com metodologias inspiradas no funcionamento de agremiações estrangeiras, o que inclui o ensino e o perfil do professor de Geografia. A partir de então, paulatinamente, inicia-se o desenvolvimento de suas características próprias do Brasil, com avanços e retrocessos sobre a presença da ciência geográfica e seu docente específico, na formação inicial dos discentes.

Ao longo do século XIX, no Brasil, o ensino formal nas escolas secundárias ganha impulso com a criação do Colégio Pedro II, em 1837. O Colégio foi eleito pelo Império como o modelo a ser seguido pelas escolas públicas e privadas no país. É nesse movimento que a Geografia e, com isso, o professor de Geografia da formação inicial dos alunos surge de maneira pouco estruturada, embora dialogando com características dos professores de educação básica inerentes àquela época, como formação em outra área e polivalência na prática docente⁵.

Considerando-se o contexto da época, os primeiros docentes que lecionavam Geografia no Brasil, ainda no século XIX, em geral, possuíam formação que não era específica e esses profissionais poderiam ministrar mais de uma disciplina nas salas de aula, além de ter outras formas de atuação na sociedade. Essa polivalência no magistério apresenta avanços e retrocessos na trajetória da educação básica brasileira, com alterações em diversos momentos nos documentos oficiais que orientam os currículos escolares, incluindo os conteúdos a serem ensinados⁶. Nesses casos em que os professores lecionam disciplinas em que não possuem formação inicial específica, situação que permanece nos dias atuais, aumenta a tendência que o docente, sem muitas alternativas, reproduza o livro didático, o que pode contribuir também para aumentar o desinteresse dos alunos pelas aulas, tornando a experiência ensino-aprendizagem engessada⁷.

Retomando as periodizações utilizadas para compreender a formação do professor de Geografia, ao se iniciar a segunda década do século XX, tem-se um novo estágio sobre a

⁵ Justiniano da Rocha foi o primeiro professor de Geografia do Colégio Pedro II. CORRÊA (2014) faz uma análise sobre sua trajetória, com ênfase na sua atuação dentro da escola.

⁶ Rocha (2000) traz diversos documentos sobre educação que foram sendo aprovados durante o século XX, no Brasil.

⁷ Magalhães & Azevedo (2015), ao utilizarem números do Observatório do PNE, apontam que 48,3% dos professores que lecionam no Ensino Médio no Brasil não possuem Licenciatura naquela disciplina.

formação desses docentes. Observa-se que a realidade específica do país apresenta processo de crescimento na composição formativa desses mestres. De acordo com Albuquerque (2011, p. 21):

O segundo momento abarca o período entre 1911 e a década de 1930. Neste período, assiste-se, pelo menos em parte da produção escolar, à incorporação de aportes teórico-metodológicos e de temas difundidos pela recém-criada Geografia moderna no Brasil e pela pedagogia científica, resultando, inclusive na institucionalização de uma Geografia Acadêmica no país, pois os cursos superiores são criados com a finalidade de formar professores para a escola básica.

Nesse novo estágio, caracterizado como segundo momento, entre 1911 e 1930, destaca-se a influência de docentes, como o professor Carlos Miguel Delgado de Carvalho. Nascido na França e radicado no Brasil, Delgado de Carvalho, entre outras atividades, escreveu livros didáticos, participou da elaboração de currículos, se envolveu na formação de professores e trabalhou na inserção da denominada Geografia Moderna nas escolas do país, perspectiva que estava presente em parte dos livros didáticos nos EUA e na Europa⁸.

Após esse segundo momento, a partir de 1930 e até o final do século XX, tem-se uma nova etapa, a terceira, mais duradoura, sobre a formação acadêmica dos docentes de Geografia. Em 1931, com o decreto nº 19.851, inicia-se o ensino universitário no Brasil. A partir desse documento, originam-se cursos, como o de Geografia, que surge contido nas Faculdades de Educação, Ciências e Letras. Ao analisar as repercussões desse decreto e a relevância dele para os professores de Geografia, Rocha (2000, p. 132) escreve:

Dentre os cursos surgidos no interior dessas Faculdades, aparece pela primeira vez o de História e Geografia, à época constituindo uma única graduação, ministrados por professores em sua maioria contratados da Europa. A contribuição desses novos cursos seria inquestionável em se tratando de uma ciência geográfica de orientação moderna, tanto no campo da pesquisa aplicada quanto para o ensino secundário de geografia.

Na segunda metade da década de 1930, os egressos desses cursos se tornaram os primeiros professores de geografia voltados para o ensino secundário, formados nas instituições

⁸ Albuquerque (2011) traz informações sobre as contribuições de Delgado de Carvalho, além de citar outros professores contemporâneos, como Raja Gabaglia, Honório Silvestre e Everardo Backheuser.

brasileiras, graduados pelas Universidades de São Paulo e pela Universidade do Distrito Federal, atual UFRJ. Dessa forma, os recém-licenciados da época possuíam conhecimento científico específico, estruturado e atualizado que permitiriam a prática docente.

Dentro dessa terceira etapa, a partir de 1950, ocorreu uma expansão dos licenciados em Geografia, com maior oferta de cursos e vagas pelo país, principalmente em universidades públicas, mas também em privadas, visando a formação de professores. Os docentes formados poderiam lecionar em distintos segmentos, além do ensino secundário.

Mais adiante, no início da década de 1960, com aprovação da Lei nº 4024/61, efetivou-se as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, atualizando inclusive os componentes formativos dos professores, estabelecendo a necessidade de um currículo mínimo nacional. A contar dessa Lei, no ano seguinte, o Parecer nº 412/62, aprovado na Resolução de 19 de dezembro do mesmo ano, redigiu o inaugural currículo mínimo para Licenciatura em Geografia.

No decorrer do período hoje conhecido como Ditadura Civil-Militar (1964-85), foi implementada a Lei nº 5.540/68, que reformou o currículo mínimo em vigor. A referida Lei manteve os conteúdos estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação, em 1962, que inseriu disciplinas pedagógicas; Estudos de Problemas Brasileiros e Educação Física na formação dos professores

A partir da década de 1970, com a Lei nº 5692/71, introduziu-se o primeiro e segundo graus, como diferentes estágios de ensino na formação inicial dos estudantes. O currículo pleno das escolas passou a ser composto por dois eixos: um núcleo comum e uma parte diversificada. Nesse documento, os Estudos Sociais, provenientes de conhecimentos derivados da Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil, foram inseridos nos currículos escolares em ambos os estágios, embora com abordagens distintas.

De acordo com o Parecer nº 853/71, no primeiro grau, composto por oito séries, os Estudos Sociais seriam trabalhados, nos quatro primeiros anos, no formato de atividades mais lúdicas, e nos quatro anos finais, uma articulação do que fora trabalhado anteriormente com conteúdo mais conceitual. Como seria a formação dos professores responsáveis por trabalhar nas escolas com Estudos Sociais? Rocha (2000, p. 135), ao apontar diversos documentos que levaram ao sucateamento das licenciaturas, a partir do início da Ditadura Civil-Militar, escreve que:

Numa nítida política de tornar mais precária ainda a formação dos(as) professores(as) brasileiros(as), em 17 de Janeiro de 1972 o Conselho Federal de Educação reduziu, por força da Resolução nº 1, a duração das licenciaturas curtas para 1.200 horas, sem alterar, entretanto o currículo anterior. A ´toque de caixa, os(as) professores(as) obtinham sua ´qualificação para o exercício da docência´ no tempo recorde de três meses. Se, de um lado, legiões de futuros(as) ´professores(as)´ e principalmente ´empresários da educação´ aprovaram o aligeiramento da formação, muitos(as) outros(as) atores/atrizes sociais levantaram suas vozes contra mais este golpe contra a educação brasileira.

Durante essa terceira etapa, a formação inicial universitária era vista como o suficiente para que os professores estivessem em condições de se tornarem os regentes das salas de aula e, de posse de todo o portfólio, sobretudo envolvendo o saber disciplinar, adquirido na Licenciatura, pudessem executar os currículos, sem grandes empecilhos, dado que sua graduação estava concluída. Embora duradoura, essa etapa apresenta diversos avanços em relação as anteriores, como uma formação mais nacional dos professores e utilização de materiais didáticos mais orientados para a realidade social, cultural e política brasileira.

Contudo, durante a maior parte do século XX, acreditou-se que a Licenciatura seria suficiente para atender as expectativas dos alunos e das escolas em relação aos professores de Geografia da Educação Básica. Os cursos, em geral, com duração de 4 (quatro) anos forneceriam os subsídios para que os jovens docentes pudessem trabalhar no magistério pelas próximas décadas. Acrescenta-se o fato que, em muitos casos, o curso de Licenciatura nas Universidades possui um currículo que pode ser considerado uma adaptação do Bacharelado, privilegiando disciplinas acadêmicas e tratando o conteúdo pedagógico como um complemento, nem sempre articulado com o núcleo do saber disciplinar dos programas da Geografia. Sobre essa forma de apresentar os conteúdos atribuídos ao Bacharelado e a Licenciatura, Lopes (2010, p. 77) diz que: “Conhecimentos disciplinares e conhecimentos pedagógicos são desenvolvidos separadamente, sem a devida integração. Como duas retas paralelas, espera-se que se encontrem nos estágios supervisionados ou, quem sabe um dia, no infinito...”.

Ao final desse período, a partir dos anos 80/90, nota-se também no País uma expansão de profissionais com Licenciaturas, estágio hoje mais conhecido como formação inicial. Em uma primeira análise, essa propagação da formação inicial específica pode ser vista como um avanço para as escolas, professores e os alunos. Entretanto, concomitantemente, percebe-se

que, diante dos novos desafios sociais, econômicos, culturais e políticos, os docentes devem vislumbrar a busca permanente pelo aprimoramento nas suas práticas no magistério⁹.

2.2 Formação continuada dos professores de Geografia da Educação Básica

Paulatinamente, a partir últimas décadas do século XX, a preocupação com formação continuada de professores torna-se crescente no Brasil. A procura por cursos de pós-graduação, em especial para o nosso estudo, envolvendo Geografia, entre seus objetivos, tem-se contribuído para que os profissionais consigam articular com mais reflexão, os conhecimentos específicos da disciplina, com os pedagógicos, fornecendo aos alunos uma visão conceitual e factível, de acordo com a faixa etária, contexto social e grau de maturidade dos estudantes, tornando-os mais ativos na sociedade.

Nesse processo de melhoria da profissionalidade dos professores, crescem as publicações sobre os saberes docentes. Um dos autores que pode ser destacado trata-se de Lee S. Shulman. Professor emérito da Stanford Graduate School of Education, pertencente à Universidade de Stanford, o americano realiza pesquisas sobre ensino há mais de meio século, trazendo contribuições que visam superar a dicotomia entre conhecimento específico e pedagógico, ao propor o conceito de conhecimento didático do conteúdo¹⁰.

Apesar da preocupação crescente em aproximar, aprofundar e aprimorar os conhecimentos necessários para exercício da profissão, Shulman (2005), ilustra a tradicional separação entre os conhecimentos pedagógicos e específicos, principalmente na formação inicial de professores, que pode ser aplicada também no caso da Geografia. Em geral, nos primeiros anos de graduação, os estudantes de Geografia têm acesso aos conhecimentos mais específicos da ciência, e na parte final do curso, há concentração das disciplinas pedagógicas.

⁹ Ao mesmo tempo que há preocupação com o avanço da formação continuada de professores da Educação Básica no Brasil, há ainda atualmente, docentes que nem sempre possuem formação específica da disciplina que lecionam. Por exemplo, em pleno século XXI, em determinadas redes públicas, observam-se docentes que trabalham com mais de uma ciência, devido ao aproveitamento de disciplinas cursadas na graduação. Isto é, professores formados em Biologia, que lecionam também Química e Física. Na área de Humanas, professores de História que ministram Sociologia, Filosofia. Entre outras situações.

¹⁰ Fonte: <https://ed.stanford.edu/faculty/shulman> – acesso em 8/12/2020.

Aliás, a complexidade em articular os diferentes tipos de conhecimento se torna um dos componentes que levam os docentes a buscarem prolongar seus estudos formais.

Mesmo atualmente, os professores de Educação Básica, na Geografia, em muitos casos, acabam por descrever os fenômenos espaciais aos seus alunos, inclusive devido aos currículos conteudistas, presentes em grande parte e de forma crescente nas escolas do país, principalmente aquelas que adotam Sistemas de Ensino. Ao invés dessa forma tradicional de lecionar, que embora permaneça no presente, remonta ao século XX, entende-se que os docentes, ao utilizarem o tripé metodológico (localizar, descrever e interpretar), contribuem mais para que os alunos desenvolvam capacidade de conexão, interpretação e reflexão, especialmente com a escala local, conquistando maior autonomia para aprender e agir. Ascensão e Valadão (2014, p. 4) entendem que esta prática convencional gera “fragilidades” no ensino de geografia. Segundo os autores:

Tais fragilidades se assentam, sobretudo, em abordagens que tomam o conteúdo como fim da aprendizagem; consideram os conceitos como fins e não como meio para interpretação das espacialidades; tratam isoladamente os componentes espaciais e, por tudo isso, não se aproximam das proposições curriculares mais recentes postas ao ensino de Geografia.

Essa forma pragmática de atuação docente apresenta relação também com a formação de professores. A partir do momento em que grande parte das licenciaturas e seus currículos sofrem influência relevante dos cursos de bacharelado, os recém-formados, muitas vezes, tiveram vivência com o ensino dicotomizado e apresentam dificuldades em executar uma metodologia diferente da que aprenderam, além da influência de professores da sua própria Educação Básica, reproduzindo técnicas que, nas últimas décadas, passaram a ser entendidas como menos impactantes aos alunos do que se imaginava quando surgiram.

Há também outros desafios a serem encontrados na sala de aula da Educação Básica que os professores atuais nem sempre tiveram alcance durante a Licenciatura, como na área de tecnologia, até mesmo os professores de Geografia que chegam ao mercado de trabalho. O crescimento de novas ferramentas utilizadas pelos alunos e pelas escolas, como programas, entre eles o Google Earth, aplicativos, como Kahoot; além de novos conceitos, entre eles, gamificação. Nesse sentido, os docentes podem recorrer à formação continuada para compreender as novas demandas, mesmo que tecnológicas, que o mercado de trabalho apresenta atualmente nessa profissão.

Em relação aos anseios dos docentes pela expansão dos seus estudos formais, a formação continuada a partir da matrícula em uma Pós-graduação, muitas vezes torna-se para o professor uma forma de preencher lacunas técnicas da formação inicial; um fórum para trocas de boas práticas, atualização dos debates para o desenvolvimento de uma maior conexão entre o conhecimento geográfico e o pedagógico, conforme dito anteriormente. Seja porque a formação inicial apresenta quase que uma dicotomia entre conhecimento pedagógico e conhecimento geográfico¹¹, conforme representado na Figura 1, ou ainda porque a primeira formação acadêmica concentrou esforços em desenvolver o conhecimento geográfico, em geral, considerado mais importante do que o conhecimento pedagógico, mesmo nos cursos de Licenciatura.

Contudo, diante de um cenário cada vez mais complexo e mutável nas escolas, atualmente, busca-se romper com o paradigma que a graduação deve ser capaz de fornecer todo o conhecimento, pedagógico e disciplinar, e que o professor da Educação Básica deve adaptá-lo a faixa etária e formação acadêmica da sua classe. Cada vez mais, entende-se que há produção de conhecimento escolar nas salas de aula do Ensino Fundamental e Médio. Sendo assim, defende-se o diálogo e aproximação entre os diferentes segmentos de ensino, sem hierarquizar, que seja salutar para as esferas acadêmicas como um todo.

Embora se defenda, nos últimos anos, a perspectiva de produção de conhecimento dentro das salas de aula da Educação Básica, ainda há pouco registro sobre o que se constrói nesses ambientes. Grande parte das atividades propostas pelos professores e realizadas nas turmas se perdem ou ficam restritas ao professor que aplicou ou a escola em que se materializou a atividade. Shulman (2005), ao escrever sobre os conhecimentos mobilizados pelos professores na prática docente, mesmo sem especificar no ensino de Geografia, observou que essa característica dificulta que boas práticas sejam levadas adiante. Segundo o autor (SHULMAN, 2005, p. 15):

Una de las frustraciones de la docencia como quehacer y profesión es la profunda amnesia individual y colectiva, la frecuencia con que las mejores creaciones de quienes se dedican a esta actividad se pierden, de modo que no están disponibles para sus colegas actuales y futuros. A diferencia de otras disciplinas como la arquitectura (que conserva sus creaciones tanto en planos como edificios), el derecho (que crea una jurisprudencia compuesta de sentencias e interpretaciones), la medicina (con sus historiales y estudios de casos), e incluso el ajedrez, el bridge o el ballet (con sus tradiciones de conservar partidas memorables o representaciones coreografiadas

¹¹ Kaercher & Menezes (2015) analisam esse distanciamento entre as disciplinas mais conteudistas e as mais pedagógicas na formação de professores e como essa situação afeta as salas de aula da Educação Básica.

mediante formas inventivas de notación y registro), la enseñanza no se imparte frente a un auditorio compuesto por colegas. Carece de un historial de práctica.

Shulman (2005) também mostra que os professores devem se dedicar a unir o conhecimento específico da disciplina que leciona com as estratégias pedagógicas mais assertivas, visando que os alunos possam desenvolver o raciocínio necessário para alcançarem os assuntos trazidos para a aula. O autor trabalha com o conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo para abarcar essa complexa junção entre teoria e prática, com a intenção de ensinar. Nesse sentido, o autor (SHULMAN, 2005, p. 21) diz:

Se espera que un licenciado en matemáticas comprenda las matemáticas, o que un experto en historia comprenda la historia. Pero la clave para distinguir el conocimiento base para la enseñanza está en la intersección de la materia y la didáctica, en la capacidad de un docente para transformar su conocimiento de la materia en formas que sean didácticamente impactantes y aun así adaptables a la variedad que presentan sus alumnos en cuanto a habilidades y bagajes. Ahora pasaremos a analizar la transformación y sus componentes.

Uma das formas para que os professores de educação básica consigam mobilizar melhor os diferentes tipos de conhecimentos para incrementar suas aulas ocorre a partir da compreensão da relevância sobre a permanência na busca por expandir os saberes profissionais, com a realização de cursos de formação continuada voltados para Geografia Escolar, oferecidos por instituições regulamentadas. No caso de professores de Geografia da educação básica, essa estratégia se relaciona com oferta recente e crescente de Especializações e vagas de Pós-graduação oferecidos para os geógrafos e professores de Geografia. Em geral, os cursos relacionados à Geografia Escolar estão em expansão, e normalmente são oferecidos por Universidades e Institutos de Ensino Público. Dentro dos cursos de Pós-graduação na área de Geografia, há crescimento dos que são direcionados para a Geografia Escolar.

Mesmo que o professor conheça cursos de Pós-graduação que despertem interesse, trabalhamos com a hipótese de que ele terá que conciliar as atividades laborais com a formação continuada, pois grande parte dos docentes na educação básica trabalha com elevada quantidade de aulas semanais, muitas vezes em diferentes escolas, trabalhando dois ou até três turnos no mesmo dia, acrescentado aos materiais a serem produzidos/corrigidos por turmas com mais de 30 alunos e a distância entre os locais de moradia e as escolas.

A busca pela formação continuada revela que os professores de Geografia atuantes no Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio procuram aprimorar sua profissionalidade. Nesse ofício, a prática contribui significativamente com a forma de ensinar, a partir da experiência acumulada ao longo das turmas e alunos anualmente. Porém, a teoria e a pesquisa permanentes também podem conduzir o crescimento profissional, ocasionando o professor-pesquisador. Nesse sentido, Fabregat (2017, p. 14) diz que:

El objetivo de la investigación es establecer correlaciones entre los patrones o pautas de comportamiento del que enseña y el rendimiento académico de los que aprenden. De esta forma, sí se logran identificar los estilos de enseñanza que se correlacionan con rendimientos académicos satisfactorios, el problema de la eficacia se podría resolver fácilmente, siendo suficiente con entrenar a los futuros profesores en el dominio de tales métodos o estilos docentes, de modo que su reproducción en la práctica garantice la eficacia de los resultados.

Apesar da perspectiva de Fabregat (FABREGAT, 2017), que se refere aos professores de Ciências Sociais, em relação aos professores que atuam nas salas de aula dos Ensinos Fundamental e Médio no Brasil, atualmente, poucos conciliam pesquisas com a profissão docente. A maioria se dedica aos seus tempos semanais de aula, tendo em vista que as escolas particulares, em sua grande parte, não remuneram os professores para atividades fora da escola, como formação continuada. No caso das escolas públicas, de acordo com o Plano de Cargos e Salários, costuma-se ter uma parte do salário, mesmo que insuficiente, para que os professores se dediquem a atividades além das aulas. Ademais, há outros compromissos atribuídos aos docentes, como seleção de exercícios e correção de avaliações

O conjunto de professores que, apesar das dificuldades, buscam romper com a inércia e conquistar mais destaque na profissão, reúne componentes universais que os favorecem para se tornarem mais hábeis no dia a dia, melhorando sua profissionalidade, visando mais qualidade pessoal e acadêmica em suas atribuições escolares e coletivas. Nesse sentido, Shulman (2016, p. 123), ao escrever sobre as estimativas dos “professores competentes”, aponta que:

Partimos do pressuposto de que um professor competente é membro de uma comunidade profissional e está preparado, disposto e capacitado para ensinar e aprender com suas experiências práticas (...) Preparado (tem visão), Disposto (tem motivação), Capacitado (tanto sabendo, como sendo capaz de ‘fazer’), Reflexivo (aprende com a experiência) e Comunitário (agindo como membro de uma comunidade profissional).

Ao analisar os elementos fornecidos por Shulman (2016) e relacionar com professores que buscam formação continuada em Geografia escolar no Brasil, entende-se que os docentes, ao se inscrevem e serem aprovados nos processos seletivos, estão dispostos a se desenvolverem no magistério; fizeram uma reflexão sobre o estágio atual da sua profissão, optando por continuar seus estudos; por mais que se sintam preparados e capacitados, almejam atingir níveis maiores de conhecimento, e o sentimento comunitário pode ser visto até mesmo com os demais colegas da formação continuada e nas escolas, ao compartilhar suas novas impressões com outros professores e com os alunos.

Nesse sentido, o próximo capítulo desse trabalho, será para apresentar os cursos de formação continuada, em nível de Pós-graduação, oferecidos pelo Instituto Federal Colégio Pedro II, com ênfase na Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA NO COLÉGIO PEDRO II

Outrossim, atualmente, vive-se uma (quarta) nova etapa na política sobre formação e atuação docente. No século XXI, no Brasil, houve crescimento na quantidade de publicações de documentos oficiais sobre o magistério voltado para Educação Básica. Recentemente, um dos que pode ser destacado trata-se da Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015. Entre outras considerações, ele estabelece novos contornos para a formação inicial e continuada para os professores que lecionam em segmentos até o Ensino Médio.

A referida Resolução possui oito capítulos que se distribuem por 25 artigos. No capítulo I, com as disposições gerais, observam-se menções a formação continuada nos cinco artigos que o compõem. Nessa parte, em geral, as referências à formação continuada aparecem associadas a formação inicial. Porém, no § 3º, do Art. 1º, há considerações específicas sobre a formação continuada. De acordo com o referido parágrafo:

§ 3º Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, devam concebê-la atendendo às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), expressando uma organicidade entre o seu Plano Institucional, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC) através de uma política institucional articulada à Educação Básica, suas políticas e diretrizes. (BRASIL, 2015, p. 3).

Conforme pode ser observado nesse parágrafo, há alusão a outros documentos oficiais relativamente recentes do País, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010), assim como o entendimento que as entidades públicas serão as principais fomentadoras da formação continuada para professores que lecionam na Educação Básica. Nota-se também a preocupação com a qualidade dos cursos oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior, visando aprimorar o ensino dos estudantes da graduação e Pós-graduação, ampliando a possibilidade de melhoria da atuação docente nas escolas, dentro do realizável, diante das condições da escola e da comunidade escolar.

Em relação à formação continuada para o magistério, ela volta a ser trabalhada nessa Resolução, dessa vez especificamente, no capítulo VI, que possui dois artigos: 16 e 17. No Art. 16, a Resolução define formação continuada, além de justificar sua relevância para os distintos agentes e atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem, inclusive visando que os profissionais se mantenham atualizados sobre novas ferramentas, também tecnológicas, a serem utilizadas nas salas de aula.

No artigo 17, a Resolução destrincha mecanismos variados de formação continuada oficial. Logo no seu primeiro parágrafo, há descrição de sete caminhos não excludentes entre si e que podem ser complementares, para que os docentes avancem com seus estudos no Ensino Superior. De acordo com o Documento:

§ 1º Em consonância com a legislação, a formação continuada envolve:

I - atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros;

II - atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;

III - atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;

IV - cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior;

V - cursos de especialização lato sensu por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE;

VI - cursos de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes;

VII - curso de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes. (BRASIL, 2015, p. 14, grifo nosso).

Nesse contexto de expansão de programas de Pós-graduação, os Institutos Federais¹², estabelecidos pela Lei 11.892/2008, tornam-se vetores para ofertas de cursos e vagas. Assim, inserem-se as políticas de formação continuada do Colégio Pedro II, escola incluída como Instituto Federal pela Lei 12.677/2012, que serão apresentadas na seção seguinte.

3.1 Políticas de Formação Continuada do Colégio Pedro II

O Colégio Pedro II, fundado em 1837, com o objetivo principal de atender a educação básica, passou por transformações ao longo de sua trajetória no Ensino. Uma das mudanças que

¹² No portal do MEC há maiores explicações sobre o funcionamento dos Institutos Federais. [Instituições da Rede Federal - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](http://www.mec.gov.br). Acesso em 18 Jan 2021.

pode ser destacada, já no século XXI, que envolve formação continuada, trata-se da equiparação da instituição como Instituto Federal, conforme Lei Nº 12.677/12. Com a referida Lei, o centenário Colégio expande a oferta de ensino nos níveis superiores, com a paulatina abertura de cursos de graduação e pós-graduação.

Dentro desse período, da segunda década do século XXI, a partir do Artigo 17, § 1º, da Resolução nº 2 (2015), pode-se inserir a expansão dos cursos de Pós-graduação oferecidos pelo Colégio Pedro II. Essas atividades apresentam-se contidas na Pró-Reitoria de Pós-graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC). que atualmente oferece 18 cursos de Pós-graduação, sendo 3 cursos *Stricto Sensu* e 15 *Lato Sensu*. Nos casos dos cursos *Stricto Sensu*, são eles:

- PROFEPT Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica,
- PROFMAT Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional,
- MPPEB Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica.

E os cursos *Lato Sensu* (Quadro 1), em ordem alfabética:

Quadro 1: Cursos de Especialização Lato Sensu do Colégio Pedro II

Artes Visuais	EREREBÁ	História da África
Ciência e Biologia	Espanhol	Programa de Residência Docente
Ciências Sociais	Física	Química
Educação Matemática	Geografia	Saberes e Fazeres no Ensino de Artes Visuais
Educação Psicomotora	História	Práticas musicais na Educação Básica

Fonte: <<http://www.cp2.g12.br/blog/propgpec/pos-graduacao/>>. Acesso em: 14 nov. 2020.

A quantidade de cursos oferecidos nesse nível acadêmico pelo Colégio Pedro II se relaciona também com outro documento oficial: o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014, composto por 20 (vinte) metas. Por exemplo, a meta 16 (dezesesseis) desse arquétipo, que especifica os objetivos formativos para professores da Educação Básica, estabelece que as Instituições de Ensino Superior devem:

Objetivo: Formar, em nível de pós-graduação, 50%, cinquenta por cento, dos professores de Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Objetivo 2: Até 2024, garantir que todos os professores da Educação Básica tenham acesso a um aperfeiçoamento profissional, chamado de formação continuada, em sua área de atuação. (BRASIL, 2014, p. 19).

A meta 16 do PNE se desdobra em 6 (seis) estratégias, que visam assegurar o seu atingimento, dentro do prazo, que são 10 (dez) anos, a partir da sua publicação, em 2014. De acordo com o Portal OPNE (Observatório do Plano Nacional da Educação), em 2017, a meta 16 estava parcialmente alcançada, pois, em relação ao Objetivo, 36,2% dos professores tinham Pós-graduação e no caso do Objetivo 2, 35,1% dos professores possuíam formação continuada¹³. Cabe mencionar que esses dados percentuais fornecidos não mostram as condições qualitativas oferecidas aos professores nessas etapas da formação. E esses números selecionados, por se tratar de médias tanto nacional quanto da Educação Básica, por si, não revelam as desigualdades entre regiões, estados, setores (federal, estadual, municipal e privado) e segmentos (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

3.1.1 O caso da Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar

O Colégio Pedro II lançou o Edital da Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar em 2018, a partir do Edital nº 23/2018 - Propgpec (Pró-reitoria de Pós-graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura), tendo como início das aulas, o ano primeiro semestre do ano seguinte. Nessa seleção, foram oferecidas 35 (trinta e cinco) vagas, sendo 26 (vinte e seis) para Ampla Concorrência (AC); 2 (duas) para Pessoas com Deficiência (PcD) e 7 (sete) para candidatos autodeclarados Pretos, Pardos ou Indígenas (PPI). O pré-requisito para se inscrever no processo seletivo envolveu possuir Licenciatura Plena em Geografia ou Pedagogia.

De acordo com o site do Programa¹⁴, ele possui os seguintes objetivos:

¹³ <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/16-professores-pos-graduados/indicadores> - Acesso em 17 Nov. 2020.

¹⁴ Fonte: <<http://www.cp2.g12.br/blog/propgpec/pos-graduacao/lato-sensu/geografia-escolar/apresentacao/>>. Acesso em 15 nov. 2020.

Compreender as discussões relativas à história da disciplina escolar Geografia, bem como os debates do campo do currículo;

Abordar os aspectos teóricos dos temas tradicionalmente abordados nos currículos, com discussões aplicadas à realidade da Geografia praticada nas escolas;

Discutir o aspecto metodológico do ensino e da pesquisa, buscando fomentar a formação do professor-pesquisador;

Debater as questões vinculadas à formação docente e problematizar a profissão em relação às políticas públicas atuais;

Estimular a discussão e a inserção de novos temas na geografia escolar;

Reforçar a Geografia como um saber interdisciplinar por excelência, fundamental na formação crítica dos estudantes a partir do desenvolvimento do pensamento espacial e da compreensão dos fenômenos de ordem social ou natural nas mais variadas escalas.

(GEOGRAFIA ESCOLAR. Colégio Pedro II, 2019). Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/blog/progpec/pos-graduacao/lato-sensu/geografia-escolar/apresentacao/>>. Acesso em 15 nov. 2020.

Os professores interessados nesse programa de Especialização se inscreveram pelo site do Colégio. A forma de ingresso, mediante seleção, que contou com avaliação escrita, composta por 2 (duas) questões discursivas, baseadas na bibliografia recomendada, onde os candidatos aprovados deveriam alcançar nota mínima 7,0 (sete). Também compôs a seleção redigir uma carta de própria autoria sobre objetivos pessoais com a nova formação vindoura, adicionada pela trajetória pessoal acadêmica e profissional. Ao final do certame, houve 34 candidatos que foram convocados para matrícula, habilitados para frequentarem as aulas, no Campus Tijuca II, bairro situado na Zona Norte do município do Rio de Janeiro, às terças e quintas, das 18h até 22h, mais 8 (oito) sábados pela manhã agendados previamente, normalmente relacionados às Oficinas Didáticas Modulares (Quadro 2), além do ambiente virtual Moodle, onde foram disponibilizados textos; ementas e o caminho para upload de parte das avaliações das disciplinas. As aulas presenciais ocorreram até dezembro de 2019, compondo a carga horária de 360 (Trezentas e sessenta) horas, conforme estabelecido para cursos de Especialização, desdobradas de acordo com a Estrutura Curricular, apresentada no quadro a seguir.

Quadro 2 - Estrutura curricular da Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar, do Colégio Pedro II

Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar	
1º Semestre	
Disciplina:	CH (horas)
História e Currículo da Geografia Escolar <i>Básica I</i>	40
Geograficidade dos Temas Escolares <i>Básica II</i>	40
Laboratório de Aprofundamento de Conteúdos Escolares I	40
Laboratório Temático I	40
Oficinas Didáticas Modulares	20
2º Semestre	
Disciplina	CH (horas)
Profissão Docente e a Geografia no Mundo de Hoje <i>Básica III</i>	40
Práticas de Pesquisa e Metodologias de Ensino na Geografia Escolar <i>Básica IV</i>	40
Laboratório de Aprofundamento de Conteúdos Escolares II	40
Laboratório Temático II	40
Oficinas Didáticas Modulares (continuação)	20
Carga Horária Total	360

Fonte: <<http://www.cp2.g12.br/blog/progpec/pos-graduacao/lato-sensu/geografia-escolar/apresentacao/>>. Acesso em: 11 nov. 2020.

Cada uma das disciplinas presentes na Estrutura Curricular contou com um professor regente, do próprio Colégio Pedro II, à exceção das Oficinas Didáticas Modulares (Quadro 3), que abertas pelo coordenador da Especialização e desenvolvidas por professores convidados, sendo uma parcela desses docentes com vínculo em outras instituições, como Instituto Benjamin Constant (IBC); Instituto Federal Fluminense (IFF) e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Em relação aos métodos de avaliações por disciplina, elas foram aplicadas na parte final das aulas ou deveriam ser entregues posteriormente, sendo postadas na plataforma Moodle. Houve apresentação de trabalhos, individuais e em grupo, produção de materiais,

análises de Livros Didáticos, elaboração de Planos de Aula, e, principalmente no caso das Oficinas Didáticas Modulares, desenvolvimento, em grupos, de parte da atividade que fora apresentada pelos professores. Os alunos da Especialização foram avaliados em conceitos, tendo que atingir “Bom” em diante, para obter aprovação em cada disciplina.

Quadro 3 - Oficinas Didáticas Modulares da Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar, do Colégio Pedro II

Data:	Tema:	Professor(a) (es) (as):
18/mai	Aprendizagem Baseada em Problemas	Msc. José Luiz Amado (IFF)
12/jun	Ética em Pesquisa e boas práticas na elaboração dos trabalhos acadêmicos	Dra. Kátia Regina Xavier (Pedro II)
15/jun	Geografia da Educação: abordagens, métodos e um "novo" campo de possibilidades	Msc. Marcus Vinícius Gomes (Pedro II)
01/jul	A produção de vídeos nas aulas de Geografia	Dr. Yan Navarro (Pedro II)
14/ago	Novas formas de ensino e aprendizagem em Geografia: cartografia social em sala de aula	Msc. Eduardo Rodrigues e Msc. Tatiana Ferreira (Pedro II)
24/ago	Climatologia Geográfica: possibilidades para aprender a ensinar Geografia Escolar	Michele Souza da Silva (Doutoranda - UERJ) e Junimar José Américo de Oliveira (Doutorando - UERJ)
14/set	Geografia e Inclusão: a experiência no Instituto Benjamin Constant	Luciana Arruda (IBC) e Fernando Ferreira (IBC)
30/nov	A construção de jogos didáticos de Geografia	Dra. Carolina Vilela (Pedro II)

Fonte: <<https://ead.cp2.g12.br/course/view.php?id=841>>. Acesso em: 12 nov. 2020.

O quadro acima, com as Oficinas Didáticas Modulares, oferecidas para a 1ª turma da Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar do Colégio Pedro II trouxe temas conectados às tendências recentes de perspectivas de ensino-aprendizagem na Educação Básica, como a inclusão de Pessoas com Deficiência (PcD); Gamificação como ferramenta pedagógica, além de tópicos tradicionais com novas abordagens como Climatologia e Cartografia. E ainda a reflexão sobre a escrita acadêmica, relacionada a produção de monografia, um dos requisitos de conclusão da referida Especialização.

No próximo capítulo, serão abordados os saberes mobilizados pelos professores nas suas profissões, buscando demonstrar a complexidade na prática docente e os componentes que tornam o professor um dos pilares das escolas voltadas para Educação Básica.

4 ESPECIALIZAÇÃO EM TEORIAS E PRÁTICAS DA GEOGRAFIA ESCOLAR: ENTRE A FORMAÇÃO E AS PRÁTICAS DOCENTES

Os professores de Geografia da Educação Básica, em sua prática docente, mobilizam e empregam diversos saberes profissionais, além de produzirem, em sintonia com os alunos, novas formas de conhecimento escolar, em cada uma das aulas. Nesse sentido, um dos pesquisadores que se dedicam aos estudos sobre os saberes atribuídos aos docentes trata-se do filósofo francês Maurice Tardif. Embora nascido na França, ele possui a maior parte da sua formação no Canadá, onde também leciona como professor titular da Universidade de Montreal.

Em relação aos saberes docentes, as aprendizagens constantes desses professores envolvem experiências enquanto alunos da Educação Básica, interações familiares, formação inicial, formação continuada, diálogos entre colegas e o acúmulo de turmas e escolas ao longo dos anos letivos. Sobre o tempo de magistério e os impactos que ele gera na prática docente, Tardif (2000, p. 210) entende que:

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, com o passar do tempo, ela tornou-se – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu éthos, suas idéias, suas funções, seus interesses etc.

Esse conjunto de saberes profissionais que os professores de Geografia da Educação Básica utilizam podem ser divididos, baseado Tardif (TARDIF, 2000) – mesmo que o autor não especifique sua análise ao profissional de Geografia, em dois grupos. Um deles envolve mais a parte conceitual da disciplina, enquanto ciência. E o outro grupo está composto pelos saberes para ensinar, transmitir o que se sabe aos discentes, sendo este mais pedagógico. Compete ao professor desenvolver os dois grupos de saberes, sem hierarquizá-los.

Ademais, pode-se afirmar que o desenvolvimento dos saberes profissionais começa nesses profissionais mesmo antes de se tornarem professores e permanecem em expansão, pois há contínuo aprendizado durante a prática docente. Tardif (2000, p. 212) apresenta diversos momentos em que os professores da Educação Básica recebem influências que agregam na construção de seus saberes a serem utilizados em sala de aula. Ele escreve que:

Esses saberes provêm de fontes diversas (formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares etc.).

Nesse sentido, habilidades, atitudes, comportamentos e competências, entre outros componentes, compõem os saberes profissionais dos professores. Trata-se de uma profissão complexa, pois além de conciliar diversos tipos de conhecimento, os professores criam um ambiente de interação com os alunos, visando trocas de experiências e aprendizagens nas salas de aula. Tardif (2000, p. 213), ao analisar a profundidade que envolve a profissão docente nas escolas primárias e secundárias, baseado em diversos autores, aponta que:

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente.

As diferentes dimensões que contemplam os saberes docentes contribuíram para múltiplas tipologias, com o objetivo de categorizar os diversos tipos de conhecimentos presentes nos professores. Tardif (TARDIF, 2000), após analisar diversos autores, reúne os saberes dos professores em cinco grandes grupos, sendo cada um deles composto pelos fatores sociais de aquisição e modos de integração no trabalho docente, conforme quadro seguinte.

Quadro 4 - Os saberes dos professores

SABERES DOS PROFESSORES	FATORES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato etc	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores

Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das "ferramentas" dos professores, programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc	Pela utilização de "ferramentas de trabalho", sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif, 2000.

O quadro acima revela os saberes que constituem a profissionalidade dos docentes e os mecanismos utilizados pelos professores para mobilizá-los e implementá-los nas salas de aula, em sintonia com os alunos, contribuindo para que as trocas entre os presentes sejam mais enriquecedoras, produzindo mais conhecimento a cada tema abordado.

Em relação aos saberes dos professores, Tardif (TARDIF, 2000) entende que os docentes trazem um repertório de informações reunidas no período em que se encontravam exclusivamente na posição de alunos. Assim, há uma retenção de saberes dos antigos professores que os atuais docentes tiveram, no período sua escolarização básica. Com isso, Tardif (2000, p. 218-219) defende que:

Os professores são trabalhadores que foram imersos em seu local de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente.

Embora os professores tragam consigo saberes que desenvolveram enquanto alunos, eles continuam aprendendo e se desenvolvendo ao longo da trajetória docente. Tardiff (TARDIF, 2000) afirma que os saberes dos professores são temporais e podem ser lapidados durante os anos de profissão, com o avanço da experiência que os docentes adquirem, nas escolas que lecionam e com os alunos que possuem vínculo. Sendo assim, Tardif (2000, p. 217) diz que:

A carreira é também um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. Ora, essas equipes de trabalho exigem que os indivíduos se adaptem a essas práticas e rotinas, e não o inverso. Do ponto de vista profissional e da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula.

Em busca de compreender o perfil profissional dos professores de Geografia da Educação Básica, que procuram formação continuada, foi elaborado um questionário para se relacionar os referenciais teóricos à base empírica sobre as conformações dos professores-alunos matriculados na 1ª (primeira) turma da Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar, proporcionada pelo Colégio Pedro II.

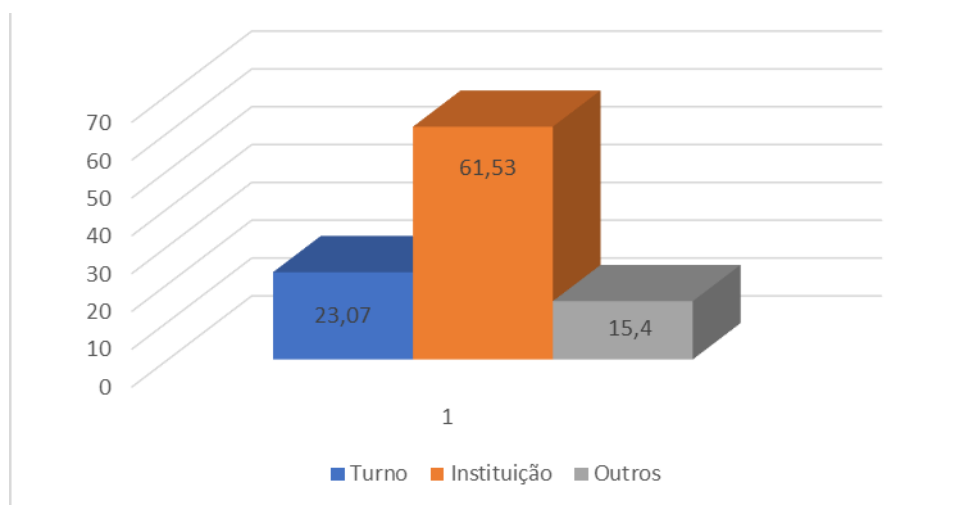
4.1 Perfil dos estudantes da 1ª Turma da Especialização em TPGE do Colégio Pedro II

A metodologia desse estudo, que possui caráter exploratório, inclui a elaboração de um questionário (Apêndice A) a ser respondido por uma amostra, composta pela população dos alunos matriculados na 1ª Turma da Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar, do Colégio Pedro II, sendo respeitados os critérios de exclusão, presentes no projeto de pesquisa.

Os dados presentes nesse trabalho foram gerados a partir da aprovação do projeto de pesquisa, pelo Conselho de Ética em Pesquisa, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CEP-CONEP), que desencadeou, entre outros resultados, nesse trabalho de conclusão de curso. Entre os 32 aprovados e matriculados, identificou-se 26 professores, que atenderam aos critérios de inclusão previstos no Projeto, aceitaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e responderam o questionário (Apêndice A), que servirá como base dos resultados apresentados nesse capítulo. Ele foi elaborado contendo 24 (vinte e quatro) perguntas - sendo 2 (duas) abertas -, que estão agrupadas em 3 (três) Blocos: 1) Perfil e trajetória dos professores; 2) Saberes e Práticas e 3) Avaliação da Especialização e indícios de mudança na prática docente.

Em uma das perguntas, buscou-se aferir o motivo principal pelo qual os pesquisados optaram por essa Especialização. Mais de 60% responderam que a Instituição de Ensino Superior responsável por essa Pós-graduação, o Colégio Pedro II foi a justificativa. A opção mais próxima, dias e horários das aulas presenciais, (2x semana a noite e alguns sábados pela manhã), recebeu 23% das respostas.

Gráfico 1 – Qual o principal motivo da escolha por esta Especialização?



Fonte: Elaborada pelo autor, 2019.

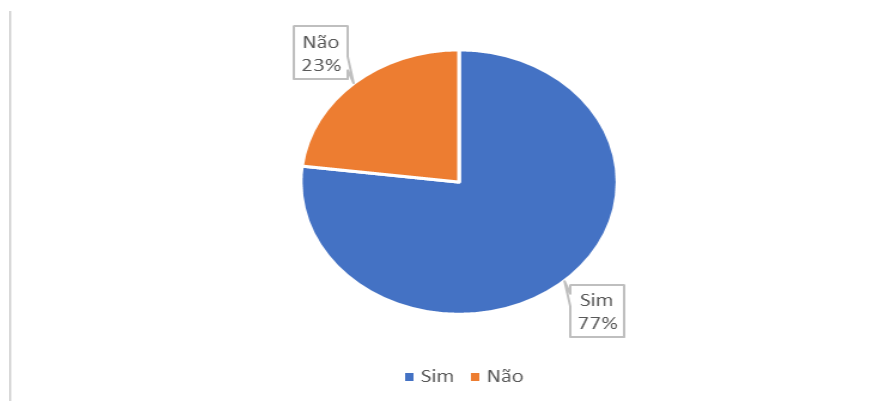
A partir da leitura do gráfico 1, tem-se compreensão da referência que o Colégio Pedro II possui na Educação Brasileira. É possível que, em parte devido a esse prestígio de excelência, a Instituição tenha decidido, nos últimos anos, pela expansão de seus níveis de Ensino, para além dos Ensinos Fundamental e Médio, que foram os segmentos de seus alunos por mais de 150 anos. Atualmente, o Colégio, nas suas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, em seus 14 campi, oferece turmas da Educação Infantil até Pós-graduação, atendendo, no ano de 2019, mais de 14 mil estudantes.

Em relação a segunda opção mais contemplada no gráfico 1, os turnos e dias das aulas da Especialização, sabe-se que a maioria dos professores atuantes na Educação Básica lecionam mais tempos de aula em dias úteis pela manhã, principalmente, e a tarde, dificultando que consigam, especialmente nesses turnos, frequentar formação continuada formal. As noites e finais de semana, normalmente, em termos profissionais, costumam ser utilizadas para correção de provas, elaboração de materiais de apoio e preparação de aulas.

Essas duas opções, Instituição e horário presencial das aulas, juntas receberam 85% das respostas. Entende-se que se tratam de premissas relevantes a serem utilizadas para expansão dos cursos de Especialização, seja pelo Colégio Pedro II, com indicativo de propor essas eventuais novas formações presencialmente à noite, seja pelos órgãos públicos, que devem selecionar criteriosamente quais Instituições de Ensino Superior podem efetivamente contribuir para a melhoria na qualidade formativa dos docentes da Educação Básica.

Em outra análise da amostra, reunida no gráfico 2, observou-se que mais de 75% desses professores-alunos participaram de grupos de Pesquisa durante a graduação. Entende-se que a rotina nessas atividades, como leituras, apresentações de trabalho, escrita de artigos, revisões de periódicos, desenvolvimento de projetos de pesquisa, tenha contribuído pela valorização e pelo interesse em continuar seus estudos, dessa vez, em nível de Pós-graduação.

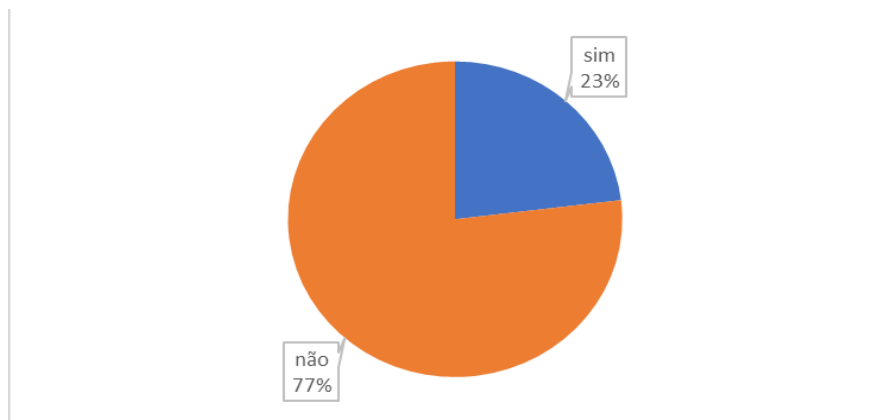
Gráfico 2 – Participação em grupo de pesquisa durante a Graduação?



Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Apesar dessa experiência adquirida por grande parte dos pesquisados em grupos de pesquisa durante a graduação, observada no gráfico 2, após a formação inicial, antes de iniciarem as aulas da Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar, os dados reunidos no gráfico 3 mostram que mais de 75% dos professores alunos não estavam envolvidos em projetos de pesquisa, ocasionando uma inversão percentual em relação ao envolvimento científico percebido ao longo do curso de Licenciatura.

Gráfico 3 – Antes do início dessa Especialização, você desenvolvia algum projeto de Pesquisa?



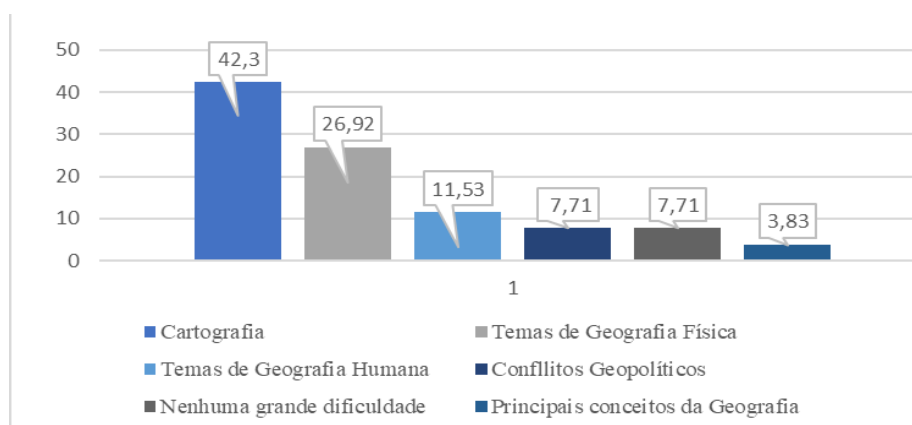
Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

A partir da associação entre os gráficos 2 e 3, questiona-se: Por que os Licenciados em Geografia se afastaram da Pesquisa, mesmo tendo participado de grupos de estudos durante a graduação? É possível que a complexidade da realidade na prática de exercer o magistério, em várias escolas, públicas e privadas, diferentes segmentos, grande carga horária, vários turnos, classes com mais de 30 alunos cada, contornada pela baixa remuneração média inicial e raso reconhecimento social tenham contribuído para o distanciamento da pesquisa. E, diante do interesse em melhorar sua profissionalidade, tenham superado as adversidades para se inscreverem, sendo aprovados nessa Especialização. Sendo assim, quais desafios na prática docente contribuíram para que optassem por retomar seus estudos formais?

Ao analisar os desafios, em termos de conhecimentos específicos, envolvendo conteúdos disciplinares a serem ministrados aos alunos, mais de 40% dos pesquisados relataram ter mais dificuldades com um tema: Cartografia. Em geral, nas Licenciaturas fornecidas por universidades públicas do Rio de Janeiro, esse assunto costuma ser abordado em uma ou duas disciplinas, por professores que não necessariamente são geógrafos – como Engenheiros Cartográficos -, com abordagens mecânicas, baseadas em cálculos, se afastando do raciocínio geográfico que costuma ser desenvolvido ao longo da trajetória acadêmica em Geografia¹⁵.

¹⁵ Foram consultadas as grades da UERJ, UFRJ, UFRRJ e UFF.

Gráfico 4 – Sobre a sua Licenciatura, em que você entende que houve maior lacuna?



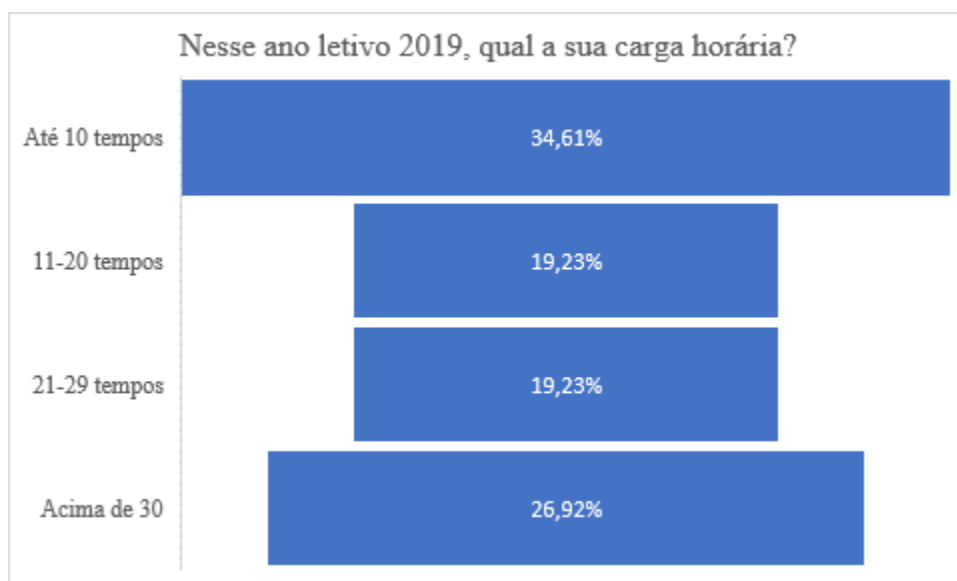
Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Se Cartografia¹⁶ foi considerado o tema mais delicado para ser trabalhado nas salas de aula da Educação Básica, os principais conceitos da Geografia aparecem como os menos citados. De certa forma, a inquietação dos cursos de graduação com os conceitos-chave da Geografia provocou uma resposta positiva nos egressos, pois mesmo com a complexidade que envolve cada um dos conceitos, os pesquisados sentem-se confortáveis para trabalhá-los na Geografia Escolar.

Diante das profundas dificuldades em conciliar os estudos com as atividades laborais, principalmente com o número de aulas ministradas, uma das perguntas do questionário verificou o intervalo da quantidade de tempos semanais regulares que os professores-alunos possuíam no ano letivo de ingresso na Especialização. Os resultados consolidados encontram-se no gráfico a seguir.

¹⁶ Em relação à estrutura curricular da Especialização em tela, nas Oficinas Didáticas Modulares, um dos temas envolveu Cartografia. Embora essa Oficina tenha se concentrado no viés social, ela contribuiu para que os professores-alunos rompessem com a perspectiva de trabalhar Cartografia de forma meramente pragmática, matemática e sem conexões práticas com a realidade dos seus alunos.

Gráfico 5 – Nesse ano letivo 2019, qual a sua carga horária?



Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Shulman e Shulman (2016), em busca de compreenderem o perfil dos professores que se desenvolvem, inclusive com formação continuada formal, estabelecem a nomenclatura Programa de Comunidade de Aprendizizes (PCA). Nesse artigo, os pesquisadores traçam características relacionadas aos perfis de professores que estão dispostos a prosseguir a trajetória acadêmica, conciliando seus estudos com a prática docente. Segundo os autores (SHULMAN & SHULMAN 2016, p. 123):

Portanto, os elementos que aparecem na teoria são: Preparado (tem visão), Disposto (tem motivação), Capacitado (tanto sabendo, como sendo capaz de “fazer”), Reflexivo (aprende com a experiência) e Comunitário (agindo como membro de uma comunidade profissional). Cada uma dessas dimensões envolve aspectos do desenvolvimento pessoal/profissional e pode conectar-se com parte de um currículo de formação docente ou de formação continuada.

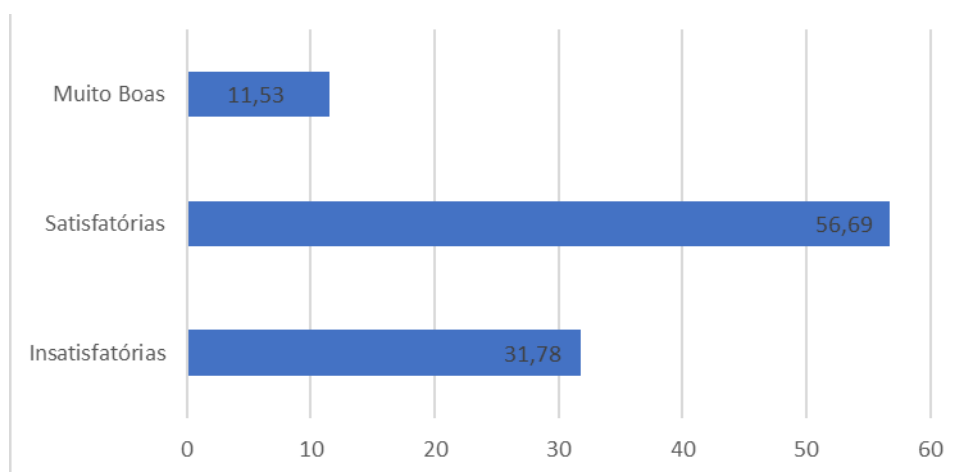
A partir da análise de carga horária semanal, observa-se que os professores-alunos se concentram na base e no ápice do gráfico 5. Considera-se que os professores com até 10 tempos de aula semanais estejam em busca de mais conhecimento para avançar na carreira, até porque todos os docentes que estão nessa condição têm até seis anos de profissão. E que os colegas com mais de 30 tempos semanais tenham percebido a relevância de continuar seus estudos formais para aprimorar suas práticas em salas de aula, tendo em vista que todos os professores-

alunos que possuem essa grande carga horária semanal participaram de grupos de Pesquisa durante a Licenciatura.

Depreende-se que a quantidade de tempos fixos semanais não revela precisamente a jornada de trabalho dos professores, pois ela precisa ser acrescentada do lançamento do diário, de notas, elaboração e correção de provas e materiais, participação em reuniões de planejamento, fornecimento de aulas extras, especiais, complementares ou de reforço, preparação de Planos de Aula, comparecimento em projetos da escola, entre outras atribuições profissionais.

Em outro componente, no levantamento sobre suas práticas docentes, reunido no gráfico 6, os professores analisados, em sua maioria, responderam que consideravam “satisfatórias”, antes do início dessa formação continuada. Nesse aspecto, 11,3% responderam que consideravam sua forma de atuação “muito boa”. Somados, os dois percentuais se aproximam de 70%. Mesmo assim, esses professores-alunos optaram por expandir seus estudos formais.

Gráfico 6 – Como você avaliava suas práticas docentes antes do início dessa Especialização?

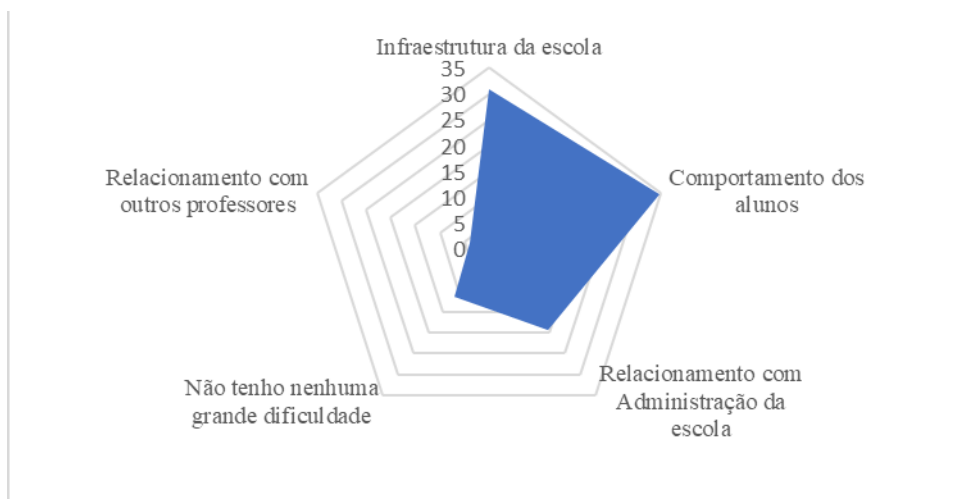


Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Apesar da autoavaliação majoritária inicial dos professores pesquisados apresentarem respostas “satisfatórias” e “muito boas”, em outra pergunta do questionário foi solicitado que os pesquisados se posicionassem sobre o maior desafio técnico encontrado nas salas de aula.

Nessa pergunta, não cabe conteúdos de Geografia como resposta, pois houve uma indagação específica para este caso.

Gráfico 7: Qual maior dificuldade você encontra na prática docente?



Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

De acordo com o gráfico 7, mais de 30% dos pesquisados apontaram a infraestrutura da escola como a maior dificuldade encontrada para exercer o magistério, ficando atrás, embora muito próximo, somente do comportamento dos alunos. Sobre a infraestrutura, em geral, ausência de equipamentos, como Datashow que, mesmo quando presente, encontra-se em número insuficiente, por ser menor do que a quantidade de salas de aula, requerendo reservas com a coordenação ou decisões junto com outros professores, para escolher quem poderá utilizar o aparelho naquele horário.

Em relação ao comportamento dos alunos, em que se saiba a faixa etária e o grau de maturidade média dos estudantes, as salas de aula lotadas, associadas a precarização da infraestrutura e escasso envolvimento da família com a escola, contribuem para que o professor esteja praticamente sozinho e tenha que buscar múltiplas formas, inclusive baseadas no cotidiano dos alunos, para estabelecer uma atmosfera que seja saudável para ele e para os estudantes, proporcionando produção de conhecimento escolar.

Após o término das disciplinas presenciais nessa formação continuada, que modificações os pesquisados puderam notar nas suas profissionalidades? Na próxima seção, busca-se abranger as alterações reportadas pelos docentes em suas salas de aula relacionando-as com a estrutura curricular da Especialização em TPGE do Colégio Pedro II.

4.1.1 Formação continuada e prática docente segundo os pesquisados

A Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar, oferecida pelo Departamento de Geografia do Colégio Pedro II tem, entre suas expectativas, que os egressos implementem as técnicas, conteúdos e metodologias que foram abordadas nas disciplinas, proporcionando impacto concreto também para os estudantes de Educação Básica. Nesse sentido, uma das perguntas abertas do questionário solicitou que os professores-alunos apontassem mudanças percebidas em suas práticas docentes. Entre as respostas obtidas, um dos pesquisados relatou:

Consigo claramente ver que atualmente em sala busco fazer geografia, sempre contextualizando os assuntos, mas trabalhando como foco principal o que a ciência pode acrescentar para o pensamento crítico do aluno. Deixando de fazer o papel em algumas matérias de outros profissionais, como de história ou de biologia. Outra mudança importante foi a prática em sala por outras perspectivas, com aulas mais dinâmicas e diferenciadas, muitas vezes por meio de tecnologia e metodologias ativas.

A partir dessa resposta, observa-se a influência da disciplina Geograficidade dos Temas Escolares, pois os alunos foram convidados a refletirem sobre suas práticas no sentido de analisarem as abordagens de temas, principalmente interdisciplinares em suas aulas. Nota-se também a assistência das Oficinas Escolares, devido à menção às múltiplas formas de conduzir as aulas, e a disciplina Laboratório Temático I, que trouxe a Gamificação como um dos caminhos nos quais a tecnologia pode contribuir para a Educação Básica.

Além dessa resposta, pode-se refletir sobre outro aluno, que disse:

Os debates com os colegas foram muito positivos. Tenho usado melhor o livro em sala de aula, o que quase não fazia antes; tenho tido uma preocupação maior com a seleção dos conteúdos do currículo; tenho refletido mais no que seria uma boa avaliação, enfim, foram vários ganhos. É até difícil expressar em palavras, alguns ganhos só sentimos ali na prática do dia a dia e sempre se percebe algum ganho novo. Mas de um modo geral tenho me sentido mais seguro, preparado para encarar os desafios que surgem e me sentindo um professor melhor. Acredito que as experiências vividas no curso tenham contribuído para isso.

Nesse caso, entende-se que a presença de mais colegas nas aulas, em situações semelhantes, também contribuiu para o aperfeiçoamento das práticas docentes dos pesquisados a partir dos debates produzidos em cada uma das aulas. Observa-se referência ao uso do Livro Didático, que esteve presente na disciplina História e Currículo da Geografia Escolar, e a preocupação com as avaliações aos estudantes, tão presentes na Educação Básica. Além do

conjunto de disciplinas e atividades terem contribuído para que o professor se sentisse mais preparado para a prática docente.

Em conjunto, as respostas dos 26 (vinte e seis) pesquisados originaram palavras-chave em comum. E os termos mais utilizados por eles foram reunidos na nuvem de palavras a seguir.

Gráfico 8 – Que mudanças na sua prática docente podem ser apontadas?



Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

O aplicativo utilizado para elaboração dessa imagem, Mentimeter, foi um dos trabalhados na disciplina Laboratório Temático I, dessa Especialização. Com base no resultado, onde a palavra mais citada aparece maior e mais centralizada, observa-se recorrência do termo “geograficidade”, que também está no título de uma das disciplinas da Estrutura Curricular: Geograficidade dos Temas Escolares. Nesse aspecto, diversos pesquisados relataram que, por vezes, antes de ingressarem nessa formação continuada, suas aulas de temas, como Oriente Médio, estavam mais próximas da História do que Geografia, e de Vegetação, se aproximavam mais de Biologia do que da Ciência Geográfica. Com isso, os debates nessa disciplina contribuíram para que os professores-alunos ampliassem seus pensamentos críticos sobre como transmitem os conteúdos nas salas de aula.

Em relação à Geograficidade nas salas de aula da Educação Básica, Straforini (2018, p. 192), sem citar a expressão, porém ao desenvolver os caminhos pelos quais a Geografia escolar pode se desenvolver, reforça que:

o papel da Geografia escolar não é encontrar ou anunciar uma emancipação do sujeito exclusivamente por dentro da própria disciplina, mas utilizá-la como uma prática espacial de atuação nesse espaço de disputas de sentidos discursivos, acreditando que a hegemonia é sempre provisória e precária e que práticas espaciais insurgentes podem apresentar outra condição para existência humana.

Outro vocábulo presente no gráfico 8, a palavra “reflexão” também foi bastante utilizada pelos professores-alunos ao se referirem às mudanças nas suas práticas docentes. Em geral, esse termo foi acompanhado com o crescimento da relevância percebida sobre a necessidade de aprimorar a elaboração das aulas, empregando mais tempo nessa etapa; compreender o contexto dos alunos, das escolas, inclusive na hora de citar exemplos acerca dos conteúdos ministrados; buscar diferentes fontes de informação para levar aos estudantes, expandindo a ludicidade no ambiente de ensino; além de estimular mais a interação discente durante as aulas.

Lopes (2010, p. 28), ao analisar a pertinência de refletir sobre ações teóricas e práticas para os professores de Geografia na Educação Básica, relacionando os saberes mobilizados pelos docentes nas suas profissões com a construção de conhecimento escolar, diz que:

Entendemos, portanto, que o conhecimento profissional do professor é composto de conhecimentos elaborados por investigadores especializados nas diversas áreas afins à educação e à disciplina que ministra, como também por aqueles conhecimentos elaborados, individualmente ou coletivamente, pelos próprios professores no processo de reflexão sobre suas práticas.

Terceiro léxico mais presente, a palavra “tecnologia” foi citada principalmente para tornar a sala de aula mais dinâmica e acompanhar, ao menos em parte, as tendências que fração da sociedade apresenta nesse sentido. Em consonância com essa preocupação, reforça-se a limitação da infraestrutura das escolas e a realidade socioeconômica de grande parte dos alunos, especialmente das escolas públicas. No caso espaço escolar, raramente possui sinal de internet disponível nas salas de aula, ou com senha liberada aos estudantes. Estes, por sua vez, eventualmente possuem smartphones. E grande parcela dos que possuem, podem não ter créditos para acessar a internet, sem ser por mecanismos de wi-fi. Nesse sentido, há relatos de professores que roteiam a internet dos seus aparelhos particulares para desenvolver atividades com as turmas, consumindo internet do seu plano de telefonia móvel.

Cysneiros (1999, p. 12), em um texto escrito há mais de 20 anos, que permanece atual, mostra preocupação com infraestrutura da maioria das escolas, ao mencionar a situação das metrópoles brasileiras. Segundo o autor:

Nas grandes cidades, as salas de aula de tais escolas tem pouco espaço físico, são ruidosas, quentes e escuras, desencorajando qualquer outra atividade que não seja a aula tradicional. A arquitetura pobre e o mobiliário desconfortável e precário dificultam o trabalho intelectual de alunos e mestres.

As mudanças nas práticas docentes dos pesquisados estão em fase de implementação, em função do curso de Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar, do Colégio Pedro II. Os fragmentos citados e os demais presentes nas respostas ao questionário corroboram que os professores sentem os efeitos positivos de terem aceitado o desafio de conciliar suas atividades profissionais com a formação continuada.

As variáveis que compõem o magistério, assim como suas mutações requerem que os professores estabeleçam, a partir da finalização dessa Especialização, um envolvimento com a formação continuada de maneira contínua, se transformando em professores-pesquisadores. Dessa forma, as aulas de Geografia Escolar da Educação Básica estarão em constante movimento, contribuindo para que todos os envolvidos aprimorem seus olhares acerca da realidade, tanto do seu cotidiano quanto do mundo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lopes (2010, p. 125), ao se referir ao docente que se apropria da estratégia de formação continuada, diz que:

A experiência profissional, quando não reduzida ao simples acúmulo de anos na profissão, permite ao professor se apropriar conscientemente de uma série de esquemas práticos e estratégicos da ação, um rico e intenso processo de pedagogização da matéria ensinada que, armazenados e retroalimentados, constituem-se de um verdadeiro tesouro profissional do professor.

Nesse sentido, em consonância com Lopes (LOPES, 2010) essa pesquisa, embora valorize a experiência profissional como um dos caminhos para aperfeiçoamento da prática docente, verificou a relevância para os professores de geografia da Educação Básica buscarem formação continuada como forma de aprimorar sua profissionalidade, contribuindo para que a construção de conhecimento escolar seja mais viva e tenha mais cores, colaborando para que os estudantes compreendam mais e melhor suas realidades, tanto no cotidiano quanto na sociedade global.

Em relação aos desafios geracionais, o crescente afastamento etário entre professores e alunos, as novas metodologias podem amenizar esse distanciamento natural, pois se apoiam em parte no cotidiano dos alunos e das escolas, como forma de despertar o interesse dos docentes pela aprendizagem, assim como a participação ativa dos alunos nas aulas e o olhar atento dos professores às demandas desses jovens.

Sobre o aspecto tecnológico da sociedade e da sala de aula, a Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar, do Colégio Pedro II, ao ter uma disciplina relacionada às novas ferramentas, acrescentada pela preocupação de diversos professores em utilizar novos recursos em suas aulas, contribui para que os professores-alunos conheçam novos recursos, troquem experiências sobre eles e se sintam mais seguros para propor o uso em sala de aula.

Antes de se chegar na situação atual da formação continuada dos docentes de geografia da Educação Básica, percebeu-se com essa pesquisa que os pioneiros na profissão no Brasil, em geral, além de lecionar mais de uma ciência, não se dedicavam exclusivamente ao magistério, fazendo-se uso de materiais didáticos importados, posteriormente traduzidos, o que deixava às aulas bem diferentes da vivência dos alunos da época.

Posteriormente, principalmente a partir de 1920, e de maneira crescente, observou-se com esse trabalho que os professores, incluindo os de Geografia dos primeiros níveis de ensino, começam a se direcionar especificamente, com formação nacional e se dedicar mais a profissão, desencadeando um processo, em várias etapas, até os dias atuais, onde a formação, além de continuada, torna-se contínua.

Adicionalmente, esse trabalho, ao trazer dados empíricos sobre os professores de geografia dos primeiros segmentos e os articular com pressupostos teóricos, teve objetivo de cooperar com o pensamento analítico e estatístico na produção de estudos em formação continuada, a fim de confirmar ou ajustar as hipóteses que são levantadas nos trabalhos acadêmicos dessa ciência.

Nos casos documentos oficiais examinados que envolvem formação continuada, como o Plano Nacional da Educação, em especial a Meta 16, destaca-se preocupação que ele seja cumprido no prazo, considerando a situação atual. Além do receio sobre a qualidade dos cursos que podem ser oferecidos em determinados casos, caso venham a ser elaborados e ofertados em curtos espaços de tempo.

A partir da análise sobre a estrutura curricular da Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar, do Colégio Pedro II, entende-se a pertinência dos temas que a compõe, assim como o enquadramento da carga horária nos moldes estabelecidos pelo Ministério da Educação para cursos de pós-graduação lato sensu. Da mesma maneira, há expectativa de que os resultados dessa pesquisa possam ser incorporados para reflexões sobre as turmas seguintes dessa formação continuada.

Em relação aos saberes mobilizados pelos professores, depreende-se que eles servem para mensurar a complexidade da profissão e mostrar os caminhos aos professores para desenvolvimento da profissionalidade docente ao longo das suas trajetórias no magistério.

Nessa pesquisa, ao explorar os dados do questionário, conclui-se que os professores que procuraram formação continuada na 1ª turma de Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar do Colégio Pedro II tinham anseios em preencher lacunas conceituais da Licenciatura e se sentirem mais preparados para a prática docente, podendo desenvolver sua profissionalidade.

Espera-se que essa pesquisa sirva para outros estudos sobre formação continuada que possam avançar, por exemplo, pelo viés da avaliação, ao analisarem que formas mais recentes

podem ser utilizadas na Educação Básica, que relacionem tecnologia e as recentes abordagens dos temas de Geografia Escolar.

Assim, aspira-se que esse trabalho contribua para que sejam desenvolvidos outros estudos sobre formação continuada para professores da Educação Básica, como envolvendo Geografia, seja analisando outros cursos, além da Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar, do Colégio Pedro II, traçando interseções e especificidades, apontando mais caminhos para que as escolas se tornem cada vez mais um ambiente inspirador para a sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Dois momentos na história da geografia escolar: a geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 19-51, 2011.

ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque; VALADÃO, Rogério Célio. Professor de Geografia: Entre o Estudo do Fenômeno e a Interpretação da Espacialidade do Fenômeno. *In*: COLOQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA EL CONTROL DEL ESPACIO Y LOS ESPACIOS DE CONTROL, 13., 2014, Barcelona. **Anais [...]**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2014. p. 1-14. 14p.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1º de julho de 2015. Brasília: MEC/CNE, 2015. Disponível em: <[rcp002_15 \(mec.gov.br\)](http://www.mec.gov.br/arc/arquivos/2015/07/20150701_02.pdf)>. Acesso em: 01 nov. 2020.

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

CYSNEIROS, Paulo Gileno. Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora? **Informática educativa**, Bogotá, v. 12, n. 1, p. 11-24, 1999.

CORRÊA, Márcio Ferreira Nery. Um ideólogo da brasilidade em sala de aula: Justiniano da Rocha, o primeiro professor de geografia do Imperial Collegio de Pedro II. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 51- 68, jan./jun., 2015.

FABREGAT, Clemente Herrero. Aproximación a la formación de profesores de ciencias sociales em la enseñanza superior. **Revista CAMINE: Caminhos da Educação**, Franca, v. 9, n. 1, p. 1-35, 2017.

KAERCHER, Nestor André; MENEZES, Victória Sabbado. A formação docente em Geografia: por uma mudança de paradigma científico. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 47- 59, jul. / dez., 2015.

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

MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa de; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cadernos Cenpec**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan./abr., 2015.

PINHEIRO-MACHADO, Rosana. 1 vídeo (45 min). Estruturação do texto acadêmico. **Publicado pelo canal Rosana Pinheiro Machado.** 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-UVXbBsDqGc>>. Acesso em 15 nov 2020.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil. **Terra Livre**, São Paulo, n. 15, p. 129-144, 2000.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Revista de currículum y formación del profesorado.** Granada, Espanha, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005.

SHULMAN, Lee S.; SHULMAN, Judith H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 120-142, jan./jun., 2016.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 175-195, 2018.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 73, p. 209-244, 2000.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II - DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
ESPECIALIZAÇÃO EM TEORIAS E PRÁTICAS DA GEOGRAFIA
ESCOLAR



PESQUISADOR: Rafael Francisco Coelho
PROFESSOR-ORIENTADOR: Pedro Bernardes Pinheiro

Questionário a ser anexado no projeto de pesquisa: **A formação continuada de professores de Geografia da Educação Básica:** o caso da Especialização em Teorias e Práticas da Educação Escolar do Colégio Pedro II.

Bloco 1: Perfil e trajetória dos professores.

- 1) Nome Completo;
- 2) Data de Nascimento;
- 3) E-mail;
- 4) Ano de início da Licenciatura;
- 5) Ano da Colação de Grau;
- 6) Participou de Grupo de Pesquisa na graduação?
a) Não. b) Sim.
- 7) Foi monitor de Escola Básica?
a) Não. b) Sim.
- 8) Possui outra graduação?
a) Não;
b) Sim, Bacharelado em Geografia;
c) Sim, mais uma, sem ser Bacharelado;
d) Sim, mais duas.
- 9) Possui outra pós-graduação concluída?
a) Não;
b) Sim, também *scriptu sensu*;
c) Sim, *latu sensu*;
d) Sim, mestrado e doutorado.
- 10) Quantos anos na função de Professor Regente?
a) Até 3 anos;
b) Entre 4 e 6 anos;

- c) Entre 7 e 9 anos;
- d) 10 anos ou mais.

11) Atualmente em qual rede você tem sua principal ocupação como professor?

- a) Leciono somente em Escola Pública;
- b) Leciono somente em Escola Privada;
- c) Leciono somente em Pré-Vestibular Comunitário ou projetos, como ONG's;
- d) Maior carga horária em Escola Pública;
- e) Maior carga horária em Escola Privada.

12) Em relação ao segmento, em 2019, você leciona:

- a) No Ensino Fundamental;
- b) No Ensino Médio;
- c) Tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio;
- d) Em Pré-Vestibular Social e/ou Comunitário;
- e) Outro. Qual?

13) Nesse ano letivo 2019, qual a sua carga horária?

- a) Até 10 tempos semanais;
- b) Entre 11 e 20 tempos semanais;
- c) Entre 21 e 30 tempos semanais;
- d) Acima de 30 tempos semanais.

Bloco 2: Saberes e Práticas:

14) Qual maior dificuldade técnica você encontrou durante a Licenciatura?

- a) Condições financeiras para se manter na faculdade;
- b) Trabalhar e estudar;
- c) Acessibilidade;
- d) Não tive nenhuma grande dificuldade durante a graduação;
- e) Outras. Qual?

15) Antes do início dessa Especialização, você desenvolvia algum projeto de Pesquisa?

- a) Não. b) Sim. Qual?

16) Como você avaliava suas práticas docentes antes do início dessa Especialização?

- a) Insatisfatórias;
- b) Satisfatórias;
- c) **Não há fontes bibliográficas no documento atual.**
- d) Muito boas;
- e) Excelentes.

- 17) Antes do início dessa Especialização, qual a sua maior dificuldade com a “transposição didática”?
- a) Currículo;
 - b) Linguagem; (Se fazer entender pelos alunos, de acordo com a faixa etária).
 - c) Relacionar o conteúdo com o cotidiano do aluno;
 - d) Terminar o Planejamento;
 - e) Não tinha nenhuma dificuldade.
- 18) Qual maior dificuldade técnica você encontra na prática docente?
- a) Comportamento dos alunos;
 - b) Infraestrutura da escola (data show; caixa de som; entre outros);
 - c) Relacionamento com outros professores;
 - d) Relacionamento com a administração da escola;
 - e) Não tenho nenhuma grande dificuldade.
- 19) Em relação aos conteúdos ministrados, qual você possui maior dificuldade?
- a) Cartografia;
 - b) Temas da Geografia Física;
 - c) Temas da Geografia Humana;
 - d) Não possuo dificuldade em nenhum tema;
 - e) Outro. Qual?
- 20) Sobre a sua Licenciatura, em que você entende que houve maior lacuna?
- a) Em Temas da Geografia Física;
 - b) Em Temas da Geografia Humana;
 - c) Na Aplicabilidade dos conteúdos na Educação Básica;
 - d) Nas Disciplinas de Educação;
 - e) Não tive nenhuma grande lacuna.

Bloco 3: Avaliação da Especialização e indícios de mudança na prática docente.

- 21) Qual principal motivo da escolha por esta Especialização?
- a) Local da Realização;
 - b) Turno das aulas (Noturno e Sábados, agendados);
 - c) Pela Instituição;
 - d) Porque não havia outra Especialização semelhante disponível;
 - e) Outro. Qual?
- 22) Como você avalia a ementa da Especialização?
- a) Ruim; b) Razoável; c) Muito boa; d) Excelente; e) Não sei avaliar.

23) Qual (is) sugestão (ões) de melhoria você pode fornecer para essa Especialização?

24) Que mudanças na sua prática docente podem ser apontadas?