

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: OS SABERES  
PEDAGÓGICOS E AS PRÁTICAS DOCENTES**

**GEOGRAPHY TEACHER TRAINING: PEDAGOGICAL KNOWLEDGE AND  
TEACHING PRACTICES**

**Elayne Silva Veloso**

Mestra em Geografia-UFPI. Professora EBTT-  
IFMA Campus Santa Inês

Email: elayneveloso@ufpi.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5546-8311>

**Andréa Lourdes Monteiro Scabello**

Doutora em Geografia Física (USP). Professora  
Associada do Curso de Licenciatura em  
Geografia (UFPI).

Email: andreascabello@ufpi.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2446-6529>

**RESUMO**

Este artigo apresenta concepções sobre a formação docente em geral, e de modo particular a formação em geografia, que apesar de configurar uma temática antiga, as discussões e reflexões que incidem são inesgotáveis. Nesse pressuposto, a escrita foi elaborada a partir de uma pesquisa de dissertação que revela as dificuldades e perspectivas dos professores de geografia para atuar durante a pandemia de Covid-19. Objetivamos, portanto, discutir o processo de formação inicial e como ele está atrelado aos saberes pedagógicos, a profissionalização e, conseqüentemente, a atuação dos professores em sala de aula, por meio das práticas docentes. Além disso, existem processos que são essenciais para a consolidação dos saberes pedagógicos dos docentes, sendo eles fatores: culturais, históricos, temporais

e ideológicos. Discute-se ainda, a necessidade da inserção dos professores em formação inicial no âmbito escolar, para que haja uma familiaridade com seu ambiente de atuação, e uma proximidade que possibilita um diálogo com os pares.

**Palavras-chave:** formação docente; escolas públicas; Geografia.

## **ABSTRACT**

This article presents concepts about teacher training in general, and in particular geography training, which despite configuring an old theme, the discussions and reflections that focus on it are inexhaustible. On this assumption, the text was prepared based on dissertation research that reveals the difficulties and perspectives of geography teachers in working during the Covid-19 pandemic. We therefore aim to discuss the initial training process and how it is linked to pedagogical knowledge, professionalization and consequently the performance of teachers in the classroom, through teaching practices. Furthermore, there are processes that are essential for the consolidation of the teaching staff's pedagogical knowledge, including cultural, historical, temporal and ideological factors. It is also discussed the need for teachers to be included in initial training in the school environment, so that there is familiarity with their working environment, and a proximity that allows for dialogue with peers.

**Keywords:** *teacher training; public schools; Geography.*

## **INTRODUÇÃO**

Os saberes pedagógicos dos professores são entendidos como aqueles que orientam as práticas docentes, provenientes da formação inicial e continuada, desses sujeitos e aperfeiçoados ao longo da sua trajetória profissional. A construção dos saberes pedagógicos resulta de um processo amplo, influenciado inclusive por contexto histórico, ideológico, epistemológico e cultural em que esses profissionais estão inseridos. Neste texto, serão debatidas questões relativas à importância da formação inicial para a construção da noção de profissionalização docente.

O processo formativo é essencial para o exercício da prática profissional, envolvendo concepções filosóficas que orientam as ações de planejamento e, propriamente, a execução das práticas. A seguir serão feitas considerações sobre a importância das escolas, especialmente escolas públicas, sendo os locais no quais as práticas docentes se consolidam, independentemente do contexto.

## **IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA**

As discussões aqui propostas ocorrerão à luz do que se pode compreender como o processo inicial para a atuação dos docentes, ou seja, a formação que envolve a profissionalização. De maneira particular, apresentar-se-á a formação dos professores de Geografia, podendo, excepcionalmente, abordar a formação docente, em geral.

A compreensão sobre a profissionalização dos docentes de Geografia “implica a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade<sup>1</sup>, com valor claramente reconhecido pela sociedade” (Gatti, 2010, p. 1360). Nesse sentido, refletir sobre o processo formativo exige uma série de apontamentos os quais serão elencados mais adiante.

Os estudos sobre a historicidade da formação docente revelam que avanços significativos foram alcançados na formação inicial de professores. Esses avanços são provenientes de políticas públicas, investimentos em programas que aproximam esses sujeitos do exercício profissional, ou seja, das vivências cotidianas nas escolas como, por exemplo, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBD) e o Programa Residência Pedagógica (PRP). Contudo, ainda é necessário pensar a formação docente

---

<sup>1</sup> A profissionalidade é o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional (Gatti, 2010, p. 1360).

de modo que esta possibilite a compreensão sobre as transformações da contemporaneidade e os desafios que se deve enfrentar para a constituição de uma sociedade mais igualitária e justa.

Desde o final do século XIX, quando surgem as Escolas Normais, já se pensava na formação dos professores que atuariam nos espaços escolares (Gatti, 2010). A partir de então, “no início do século XX, se dá o aparecimento manifesto da preocupação com a formação de professores para o ‘secundário’ (correspondendo aos atuais anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio), em cursos regulares e específicos” (Gatti, 2010, p. 1356). Até esse período, a profissão era exercida por outros profissionais, não diferente do que se sugere, atualmente, com o notório saber, que permite profissionais não qualificados para o exercício da docência, ocuparem a função de professores.

É necessário esclarecer que há uma complexidade que permeia o termo formar, do Latim *forma*, “aparência, aspecto, contorno, padrão”, possivelmente do Grego *morphé*, “aparência externa, beleza, aspecto”<sup>2</sup>. Este verbo, segundo o significado apontado pelos dicionários de Língua Portuguesa, apresenta muitas definições. Entre elas: criar, dando forma; estruturar; dar certa configuração; receber instrução formal; receber direcionamentos. O substantivo formação é entendido como “maneira pela qual um indivíduo é criado ou educado” e pode, também, significar “o conjunto de conhecimentos e/ou instruções sobre um assunto específico”<sup>3</sup>.

Nas discussões sobre formação, Freire (1996, p. 13) esclarece que “é preciso que, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma [sic] ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. A formação é

---

<sup>2</sup> Origem da Palavra- Site de Etimologia (2017).

<sup>3</sup> Dicionário Online de Português.

uma construção contínua, um processo inconclusivo que pode ocorrer, sobretudo, a partir da comunicação entre os pares.

Assim, a formação dos professores é regida pelos contextos temporal, ideológico, cultural e epistemológico. Isto significa dizer que em cada período histórico, almeja-se “formar um tipo de indivíduo”, capaz de se adequar às demandas dos modos de produção e das especificidades dos sistemas econômicos.

Ao considerar o aspecto cultural vinculado à educação, dotado de pluralidades, ao qual esses indivíduos estão imersos, percebe-se que ele certamente pode influenciar na sua formação, consequentemente, nas práticas docentes. Para Moreira (2001, p. 3), “considerar o caráter multicultural da sociedade no âmbito do currículo e da formação docente implica respeitar, valorizar, incorporar e desafiar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares”. Nesse sentido, a formação docente transcende ao âmbito escolar.

O fato é que o elemento cultural se insere no processo de formação docente, influenciando-o de maneira individual, a partir das suas próprias percepções e subjetividades e, de maneira coletiva, na relação com os pares. Há uma complexidade que se origina do próprio processo formativo ao considerar a organização para o contexto cultural, pois demanda conhecimento da historicidade que, por vezes, pode ser negligenciada, justamente, pelo contexto ideológico.

Pensar sobre o contexto epistemológico da formação docente é considerar as bases teóricas e práticas em que são formulados os currículos formativos. Deve-se refletir, então, sobre o ponto de partida utilizado para a promoção dos conhecimentos que se pretende adquirir na Instituição de Ensino Superior (IES), bem como, quais são as intencionalidades na prática docente. Nessa direção, Thesing (2019, p. 88), considera que a epistemologia da formação de professores “refere-se ao conjunto de conhecimentos e

princípios que orientam o currículo, as disciplinas, as práticas, os estágios e todos os processos pedagógicos que orientam um curso de formação.

## **REFLEXÕES SOBRE ALGUMAS DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE NA ATUALIDADE**

Ao analisar os processos de formação destinados aos professores da Educação Básica, na atualidade, percebe-se que estão, também, relacionados à aprendizagem por competências, o que seria válido se tais competências fossem interligadas aos conhecimentos e à aprendizagem significativa, cuja compreensão incorporasse os aspectos políticos, culturais e sociais, que permeiam o contexto em que os estudantes estão inseridos. A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019<sup>4</sup>, em sua seção I, afirma que:

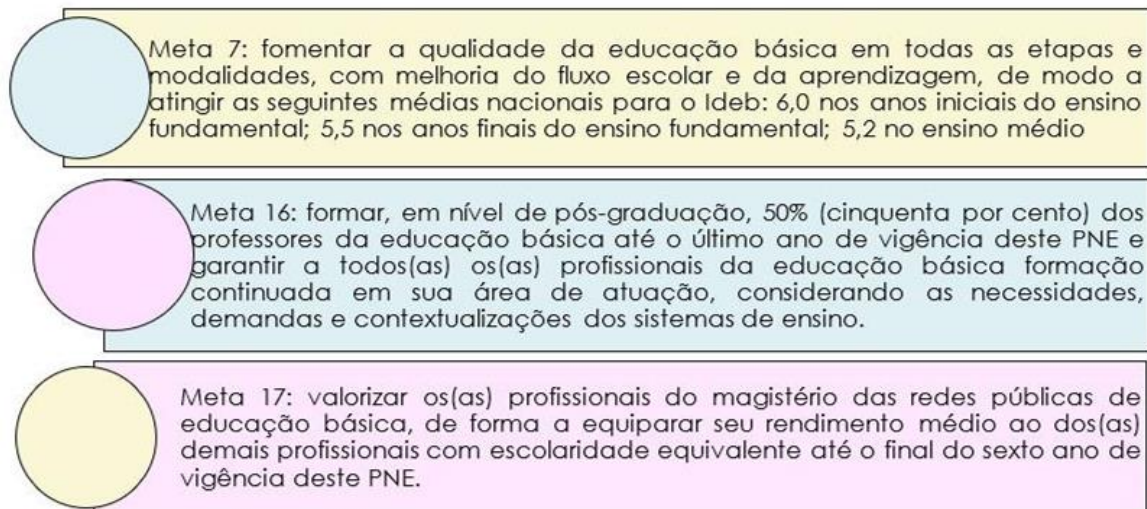
Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC - Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (Brasil, 2020, p. 2).

Ainda com base nos aspectos legislativos, destaca-se o Plano Nacional de Educação - PNE, para o decênio 2014-2024. Nele são traçadas 20 metas que devem ser cumpridas até o ano de 2024, com o intuito de buscar melhorias para a Educação Básica. Para que tais metas sejam alcançadas, torna-se necessária a valorização dos profissionais que atuam nesse nível da educação.

---

<sup>4</sup> Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC - Formação).

**Figura 1 - Metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024)**



Fonte: Brasil (2014). Organização: Elayne Silva Veloso (2022).

A meta 7 prevê um estímulo na qualidade da Educação Básica e, para que isso ocorra, é essencial investir na formação inicial e continuada dos profissionais que vão atuar nesses espaços. Além disso, é necessário propiciar ambientes favoráveis para seu desenvolvimento pleno, salário digno, plano de carreira, respeitar a jornada de trabalho, entre outras condições. Ainda conforme a meta 7, existem algumas estratégias a serem desenvolvidas, que podem ser relacionadas ao período pandêmico:

7.12) incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem assegurada à diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas;

7.15) universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de Educação Básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação [...] (Brasil, 2014)<sup>5</sup>

<sup>5</sup> NOTA: PNE MEC. A fonte consultada não é paginada.



As metas apresentadas estão relacionadas às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDICs. Entretanto, durante a pandemia, a precariedade da rede pública de ensino alcançou notoriedade nos diversos âmbitos da sociedade. Principalmente, em relação à garantia de diversidade de métodos e propostas educacionais que viabilizassem a aprendizagem dos componentes curriculares.

Muitas unidades escolares sequer dispunham de equipamentos eletrônicos e rede de internet que assegurassem aos professores a possibilidade de ministrar aulas remotas e, tampouco os estudantes tinham condições financeiras para adquirir tais equipamentos a fim de assistir às aulas. Mas as exigências quanto à melhoria dos índices educacionais de aprendizagem ainda são recorrentes.

Ainda em relação ao processo formativo dos professores, a meta 16 do PNE, destaca que é necessário: "16.2 consolidar a política nacional de formação de professores e professoras da Educação Básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas" (Brasil, 2014)<sup>6</sup>.

Daí, questiona-se acerca do que são consideradas áreas prioritárias, pois, aqui considera-se que toda e qualquer área relacionada ao contexto educacional é importante para a formação crítica dos sujeitos. E, ao definir uma área prioritária, há uma desvalorização de outras. Normalmente, quando isso ocorre significa uma desvalorização das ciências humanas, área do conhecimento na qual se insere a Geografia escolar, componente curricular que instiga um pensamento e a atuação crítica dos sujeitos. Por fim, uma das estratégias para execução da meta 17, diz respeito a:

---

<sup>6</sup> NOTA: PNE MEC. A fonte consultada não é paginada.



17.3) implementar no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de Carreira para os (as) profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica, observados os critérios estabelecidos na Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar (Brasil, 2014)<sup>7</sup>.

Seria importante que esses termos, previstos na legislação direcionada à Educação Básica, impulsionassem, na prática, a valorização dos docentes e das unidades escolares, enquanto espaços de formação continuada, com vistas a garantir políticas públicas que visassem melhores condições para o trabalho dos professores, sem desconsiderar ou banalizar o processo de formação, que é carregado de complexidade.

Antes de adentrar ao âmbito das IES, os indivíduos são imersos em uma sociedade dotada de conhecimentos, culturas distintas nas próprias salas de aula da escola básica, ou seja, uma série de fatores influenciam a formação dos futuros professores, Menezes (2016, p.82), discute que

[...] os saberes dos professores provêm de diversas fontes e que, em muitos casos, as representações que o sujeito forma a partir de suas vivências como aluno são tão significativas que a formação inicial dificilmente consegue desconstruí-las. Isso deixa claro que a identidade docente não é construída somente no período de realização da formação inicial, pois sua trajetória escolar anterior e a prática profissional do educador, posteriormente, também exercem influência [...].

A profissionalização dos professores precisa emergir desde o início da formação, ou seja, desde o contato do indivíduo com as escolas, pois estas futuramente se constituirão no ambiente de atuação profissional desses sujeitos. O “chão da escola” possibilita a problematização das questões que ocorrem nesse ambiente pelo docente em formação. Para Freire (1996, p. 34), “[...] a luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve

---

<sup>7</sup> NOTA: PNE MEC. A fonte consultada não é paginada.

ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética". São situações intrínsecas à atividade docente. Suas reflexões podem desencadear uma sensibilidade quanto aos conteúdos ensinados, bem como orientar para uma problematização mais efetiva desse conteúdo para o contexto social vivenciado.

## **PERSPECTIVAS SOBRE A VALORIZAÇÃO DA ESCOLA (PÚBLICA): DA FORMAÇÃO INICIAL ÀS PRÁTICAS DOCENTES**

A aproximação do professor em formação com o seu ambiente de atuação profissional, pode torná-lo um sujeito questionador do *status quo*, direcioná-lo para discussões concretas do modelo formativo disponibilizado e incitar posturas que tencionam mudanças. Conforme discute Tardif (2012, p. 276), "[...] não problematizada, nossa própria relação com os saberes adquire, com o passar do tempo, a opacidade de um véu que turva nossa visão e restringe nossas capacidades de reação [...]".

Ainda na visão do autor supracitado, "o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais" (Tardif, 2012, p. 33). E, é nesse sentido que se recomenda pensar, não somente na perspectiva da formação teórica embasada na transmissão de conhecimentos já existentes, mas de um processo que demanda a compreensão da relação histórico-cultural desses sujeitos para que haja uma correlação entre esses saberes e, como resultado, auxiliem os professores em suas práticas docentes.

Ao agir dessa maneira, os professores poderão compreender ainda mais o universo no qual atuam, pois os saberes, também estão diretamente associados aos problemas sociais e não se restringem ao ambiente escolar. Assim, "sua reflexão atravessa as paredes da instituição para analisar todo tipo

de interesses subjacentes à educação, à realidade social, com o objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas" (Imbernón, 2011, p. 42).

Só será possível refletir efetivamente sobre essas questões ao aproximar-se do ambiente no qual ocorrem. Pimenta (1997, p. 7) evidencia que "é na leitura crítica da profissão, diante das realidades sociais, que se buscam os referenciais para modificá-la". A leitura crítica a qual a autora se refere é o que se propõe ao longo deste trabalho. O intuito não é diminuir o papel da teorização nos cursos de formação, pois percebe-se a importância de se construir base teórica sólida, todavia, a teoria precisa estar amalgamada à prática.

Ao problematizar seus saberes no ambiente de atuação cotidiana, os professores podem subsidiar as pesquisas científicas, a partir das suas vivências. Nesse sentido Pimenta (1997, p. 7), ressalta que "uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições".

Oportunizar situações concretas de atuação, nas quais os professores em formação possam se deparar com as problemáticas do ambiente escolar, é um caminho a ser seguido pelas IES. Os currículos de formação inicial podem ser planejados de modo que estejam aliados às vivências cotidianas da escola, com situações que dizem respeito à prática docente, junto a isso, a garantia de políticas públicas que possibilitem reflexões na prática e pela prática.

Nesse sentido, a profissionalização docente é um tema que merece discussão ampla na contemporaneidade, sobretudo, ao considerar as reformas do currículo escolar, bem como agir diante delas, de modo que os conhecimentos disciplinares se tornem interessantes e pontuais para estimular a curiosidade e o pensamento crítico. Por isso, é imprescindível que esses profissionais assumam posturas autônomas para adequar os conteúdos

propostos à realidade dos estudantes e, com base no cotidiano desses sujeitos, conduzi-los ao pensamento crítico.

As discussões que fundamentam essas questões apontam para o momento atual, no qual o neoliberalismo se instaura em todas as instâncias sociais, e em todos os níveis formativos. Giroux (1997, p. 158), reflete sobre as ameaças aos professores nas escolas públicas e destaca, dentre elas, “o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores, e, para a pedagogia de sala de aula”.

Ainda nessa perspectiva, Laval (2004, p. 11), alerta para a percepção da escola como ambiente de formação meramente técnica, ou seja, a serviço do capitalismo que visa à força de trabalho adequada às suas necessidades, “a escola neoliberal designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado cujo valor é, antes de tudo, econômico”.

A compreensão que se espera dos professores no ambiente reprodutivo das forças dominantes, introduzidas também pelos aspectos ideológico e cultural, é despertar para o diálogo com os pares, que orienta para um enfrentamento das imposições que se inserem no ambiente escolar de diversas maneiras, e o currículo se constitui uma delas.

A concepção de dominação, em alguns casos, se faz presente nas próprias formações oferecidas por algumas instituições que tendem a transformar o professor em um mero técnico, visam diminuir sua capacidade de pensar criticamente, passando a agir de modo passivo. Ao apropriar-se do currículo o professor despertará para a importância de questioná-lo, de participar da sua elaboração, eximindo-se da função de mero executor, pois compreende a realidade na qual está inserido.

A escola é, nessa linha de entendimento, um lugar de encontro de culturas, de saberes, de saberes científicos e de saberes cotidianos, ainda que o seu trabalho tenha como referência básica os saberes científicos. A escola lida com culturas, seja no interior da sala de aula, seja nos demais espaços escolares, e a geografia escolar é uma das mediações pelas quais o encontro e o confronto entre culturas acontecem (Cavalcanti, 2012, p. 45).

Nessa lógica, é indispensável que esses profissionais assumam posturas firmes em seus discursos e ações, para que não sejam ainda mais desvalorizados pelo sistema dominante. Freire (1996, p. 53), discorre sobre a importância de os professores assumirem posturas autônomas, “não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão, ruptura, [minhas práticas] exigem de mim que escolha entre isto e aquilo [...]”.

À vista disso, desde o processo de formação inicial deve ser posto de modo claro a importância social do profissional docente, pois constituem uma força coletiva fundamental, que garante o pleno funcionamento das escolas. Do mesmo modo, é necessário defender essas instituições, enquanto *locus* de troca de saberes, diversidade, cultura e formação reflexiva. Um exemplo foram os debates que surgiram na pandemia da Covid-19, intensificando a valorização e sua importância social, principalmente, em relação às escolas públicas.

Se faz cada vez mais necessário confrontar os discursos que menosprezam as escolas públicas, desvalorizam os saberes nelas realizados e desejam torná-las ambientes de formação de mão de obra meramente técnica. Copatti (2020, p. 378), preconiza que:

Embora sabendo das limitações que existem no que tange à esfera educacional pública, tem-se observado o esfacelamento das instituições públicas a partir de um discurso que visibiliza apenas os aspectos negativos, silencia e invisibiliza as experiências positivas e sufoca as possibilidades de avanço na educação pública, à medida que seus recursos e investimentos são cada vez mais limitados.

A ideia propagada conduz para uma visão negativa das escolas públicas e dos professores, quando, na realidade, o que deveria ser questionado é o motivo pelos quais essas discussões envolvem essas instituições e porque esses profissionais são, em grande parte, negligenciados.

É essencial compreender que a situação precária do trabalho docente nas escolas públicas precisa ser modificada logo, as melhorias podem ser planejadas a partir de um pensamento crítico construtivo. Alarcão (2001, p. 15), sugere que essas modificações devem ser paradigmáticas, “[...] para mudá-la, é preciso mudar o pensamento sobre ela. É preciso refletir sobre a vida que se vive, em uma atitude de diálogo com os problemas e as frustrações, os sucessos e os fracassos [...]”.

Com efeito, pensar a importância da escola pública no período pandêmico e, conseqüentemente, a formação profissional dos sujeitos que atuam nesses espaços é crucial para superar as crises e as análises devem ser feitas com um olhar para encontrar novos caminhos. Isto significa analisar com lucidez as problemáticas para construir os caminhos da escola pública (Nóvoa, 2021)<sup>8</sup>.

Do mesmo modo que há um movimento para deslegitimar as escolas públicas, percebe-se um esforço no sentido de desestruturar tais pensamentos, como é visto no trecho a seguir:

---

<sup>8</sup> NOTA: A fonte consultada não é paginada.

As discussões que envolvem a defesa da escola pública são anteriores a pandemia da Covid-19, mas, ganha nova dimensão no período pandêmico. Isso se deu pelo fato das escolas, professores e universidades se fazerem presente. E é isso que nos dá maior legitimidade, autoridade e prestígio para efetuar debates (Nóvoa, 2021)<sup>8</sup>.

Frente a isso, recomenda-se, que as escolas sejam consideradas ambiente formativo, não apenas para os alunos, mas para os professores que atuam diariamente nesses espaços e precisam ser valorizados e respeitados enquanto profissionais dotados de saberes curriculares e empíricos. Portanto, é necessário respeitá-los como seres humanos que possuem suas subjetividades, sentimentos, sonhos e perspectivas. Conforme Lüdke e Boing (2004, p. 1172), os estabelecimentos de ensino são essenciais para a socialização profissional dos professores, “somente a prática dará consistência ao repertório pedagógico que os professores foram assimilando ao longo de sua formação. Não se pode falar de profissionalização docente sem se referir ao estabelecimento de ensino”.

Desta forma, é necessário perceber os professores como profissionais intelectuais. As ideias/vivências que possuem acerca da educação/ensino devem dialogar com a cientificidade das pesquisas universitárias, incitar a comunicação entre os pares. Conforme Giroux (1997, p. 162), ao perceber “os professores como intelectuais, nós podemos começar a repensar e reformar as tradições e condições, que os têm impedido de assumir todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos”. Assim, de acordo com as percepções de Castellar (2010, p. 40),

[...] o papel dos professores, sua formação e o significado de uma educação que considere a ética, a estética, a cultura e a convivência com o ambiente serão concebidos como pontos de partida para se repensar um sistema educacional público de qualidade.

As contribuições dos professores que atuam nas escolas públicas, conduzem para pesquisas teóricas, na tentativa de melhorar o ensino e as



próprias práticas docentes. Politizar suas reflexões é fundamental para aguçar o pensamento crítico. Essas contribuições são dotadas de racionalidade, pensar na perspectiva do cotidiano, das vivências, do ambiente no qual está inserido, estimulando o raciocínio geográfico dos estudantes.

Os professores de Geografia, ao aproximarem-se das escolas desde a formação inicial, terão a percepção que as possibilidades de aperfeiçoamento desses espaços não se esgotam, tampouco o processo formativo. Assim, desenvolverão um senso crítico, integrando-se ao debate da função social da escola pública, participando ativamente da elaboração de propostas e de mudanças que se adequem à realidade na qual as escolas estão inseridas. “As escolas não são locais neutros e os professores não podem, tampouco, assumir a postura de serem neutros” (Giroux, 1997, p. 162).

Nesta perspectiva, cabe aos professores de Geografia, apropriarem-se desses espaços, “reconhecer que a Geografia é uma entre tantas disciplinas escolares e que ela desempenha seu papel na relação com as demais e, portanto, que pensar o ensino da Geografia sem pensar a escola, é pensar o objeto sem identificar seus objetivos” (Santos, 2014, p. 26). Além disso, incitar, por meio das práticas docentes, um raciocínio geográfico que oriente para uma atuação crítica em sociedade, bem como esclarecer que é imprescindível que seus discursos estejam alinhados às suas ações em sociedade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Investir na formação dos professores é uma das soluções para diminuir os problemas educacionais do país. É evidente que esse problema não depende de modo exclusivo desta solução, mas, sem dúvida, essa é uma necessidade primordial da atualidade. A formação contínua é basilar para o desenvolvimento do trabalho dos professores em qualquer contexto, sendo

essa uma das maneiras para ampliar o conhecimento pedagógico dos conteúdos ministrados e, conseqüentemente, a melhoria das práticas em sala de aula.

A identidade profissional docente, começa a ser moldada na formação inicial, e o seu desenvolvimento profissional será consolidado na prática em sala de aula, “à carência de valorização da profissão docente, ao desenvolvimento de capacidades profissionais e atitudinais que impactam diretamente sobre sua identidade profissional e sua relação com trabalho” (Nunes; Oliveira, 2017, p. 70).

O investimento na formação docente precisa ser planejado com base em situações reais, considerando a fragilidade do sistema de ensino público brasileiro. Conforme Nunes e Oliveira (2017, p. 70), “é preciso vontade política e consensos, tendo em vista a variedade de posicionamentos presentes em toda instituição escolar ou sistema educacional”. Esse é um processo complexo, pois ainda se desenvolvem no Brasil políticas pensadas para um curto prazo, direcionadas a governos específicos. Estas políticas são formuladas sem a participação efetiva dos profissionais que atuam na escola básica.

A oferta de formação continuada, ainda que garantida pela legislação, ocorre, em muitos casos, de modo ineficiente, o que pode ser agravado em situações que tomam grandes proporções, como constatou-se durante a pandemia da Covid-19. O que nos direciona a reflexão sobre as discussões que envolvem a disseminação de formação continuada e sua concretização. Sugerimos, assim, que sejam planejadas sob o contexto nos quais os indivíduos estão inseridos, de modo que haja significado e valorização dos profissionais da educação em questão, e que suas demandas sejam atendidas.

Em síntese, este trabalho demonstra que para além de situações adversas, o processo formativo deve ser pensado com responsabilidade e a

partir de uma comunicação efetiva entre os pares. Isso relaciona-se também, ao compromisso para a elaboração de uma legislação clara e condizente com o contexto vivenciado.

Refletir sobre a melhoria da educação pública implica elencar um conjunto de fatores desencadeados por questões ideológicas, culturais, sociais e econômicas do país, que são basilares para a formulação das políticas públicas. A valorização da profissão docente, está intimamente ligada ao processo formativo que vai se consolidar nas escolas por meio das suas práticas.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro De 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2020. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN2\\_2019.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN2_2019.pdf). Acesso em 20 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 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, 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 20 nov. 2022.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Educação geográfica: formação e didática. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa.; MORAES, Loçandra Borges de (org.). **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia**. Goiânia: Nepeg, 2010. p. 39-58. Disponível em: <https://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2014/04/livro-forma%3%87%c3%83o-de-professores-conte%3%9ados-e-metodologias-no-ensino-de-geografia-2010.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

COPATTI, Carina. O neoliberalismo chega à escola: discursos produzidos e possibilidades de enfrentamento pela dimensão ético-estética. In: FÁVERO, Altair Alberto.; TONIETO, Carina.; CONSALTÉR, Evandro. (org.). **Leituras sobre educação e neoliberalismo**. Curitiba: CRV, 2020. p. 375- 388.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa, 25. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jun. 2022.

GIROUX, Henry Armand. Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 157-164.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza, 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

LÜDKE, Menga.; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da Profissão e da Profissionalidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FB83Ty4bPSzqxXQB6DbvV6t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2022.

MENEZES, Victória Sabbado. **Geografia escolar**: as concepções teóricas e a epistemologia da prática do professor de Geografia. 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/142241/000993582.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 out. 2022.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 39-52. 2001. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/er/n17/n17a04.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

NÓVOA, António. [sem título]. In: NEIRE, M. G.; SOARES, V. M.; CORDEIRO, J; REGO, T.C.; BOTO, C.; NÓVOA, A. GT Em defesa da Escola Pública: a escola pública e a educação em tempos de coronavírus. **Youtube**: FEUSP Oficial. 16 jun. 2021. 1 Vídeo (1 hora, 27 minutos, 10 segundos). [Live]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=07rFOjEDiaG&list=PL8VKSVN1JF7A6quj0raAKJeZ427WwtvQD&index=6&t=23s>. Acesso em: 20 abr. 2021.

NUNES, Cláudio Pinto.; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n.1, p. 65-80, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://scielo.br/j/ep/a/kR6TNNYxWqH63t6SF8tGqZq/>. Acesso em: 12 jun. 2021

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: saberes da docência e identidade do professor. São Paulo, UNESP, **Nuances**, v. 3. p. 5-14, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.14572/nuances.v3i3.50>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SANTOS, Douglas. A geograficidade da escola e o ensino de geografia. **Tamoios**, São Gonçalo (RJ), ano 10, n. 1, p. 17-29, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/tamoios/article/view/11626/9586>. Acesso em: 23 jul. 2022.

TARDIFF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

THESING, Mariana Luzia Corrêa. **A epistemologia da formação de professores de educação especial**: um professor plurivalente para "dar conta da inclusão"? 2019, Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação. RS, Santa Maria, 2019. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/19218/TES\\_PPGEDUCACAO\\_2019\\_THESING\\_MARIANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/19218/TES_PPGEDUCACAO_2019_THESING_MARIANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 20 nov. 2023.