

COLEÇÃO FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA
Série Fórum NEPEG

Percursos teórico- metodológicos e práticos da Geografia Escolar

Denis Richter
Lorena Francisco de Souza
Priscylla Karoline de Menezes

Organizadores



Denis Richter
Lorena Francisco de Souza
Priscylla Karoline de Menezes
Organizadores

PERCURSOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS E PRÁTICOS DA GEOGRAFIA ESCOLAR



GOIÂNIA | 2022

© Autoras e autores – 2022

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme Decreto nº 1.825, de 20 de dezembro de 1907.

Comissão Técnica do Sistema Integrado de Bibliotecas Regionais (SIBRE),
Catalogação na Fonte



**C&A ALFA
COMUNICAÇÃO**

Presidente

Luiz Carlos Ribeiro

Revisão Geral

Fátima Toledo

Projeto Gráfico

Adriana Almeida

Conselho Editorial

Andréa Coelho Lastória (USP/Ribeirão Preto)

Carla Cristina Reinaldo Gimenes de Sena (UNESP/Ourinhos)

Carolina Machado Rocha Busch Pereira (UFT)

Eguimar Felício Chaveiro (UFG)

Loçandra Borges de Moraes (UEG/Anápolis)

Míriam Aparecida Bueno (UFG)

Vanilton Camilo de Souza (UFG)

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte (CIP)

(Elaboração: Filipe Reis – CRB 1/3388)

P429 Percursos teórico-metodológicos e práticos da Geografia Escolar [recurso eletrônico] / Denis Richter, Lorena Francisco de Souza, Priscylla Karoline de Menezes (Organizadores). – Goiânia : C&A Alfa Comunicação, 2022.

278 p. ; 15 x 21 cm.

ISBN 978-65-89324-66-9 (E-book)

1. Docência. 2. Formação de professor - Geografia. I. Richter, Denis. II. Souza, Lorena Francisco de. III. Menezes, Priscylla Karoline de. IV. Série.

CDU: 910:37

VII

**A FORMA(AÇÃO) DE PROFESSORES
DE GEOGRAFIA****Perguntas e certezas provisórias que nos movem**

Antonio Carlos Castrogiovanni

Daniel Mallmann Vallerius

A forma(ação) de professores de Geografia é um processo complexo. Partimos da compreensão de que esta complexidade se traduz em uma série de ocasiões, tempos e espaços que demarcam e constituem a identidade do professor em diferentes movimentos, e que compreendem diversos momentos de sua história. Não há formação plena e nem de excelência. Há a todo momento um novo mundo repleto de incertezas que precisa ser (re)descoberto. As mudanças teóricas virão da dialética entre as descobertas surpreendentes e as novas lógicas em conceber as evidências (MORIN, 2002, p. 90), portanto, a formação precisa ser entendida, inicialmente, como continuada. O processo formativo não se resume apenas às dinâmicas e às relações do seu ambiente profissional, mas compreende, inclusive, as políticas educacionais, as regulações e legislações específicas e a dimensão política que envolve o ato professoral.

Um cenário como esse reforça a relevância de uma formação inicial qualificada. Entendemos que essa possui um papel inegociável para o exercício de um trabalho docente significativo no espaço geográfico escola, bem como na qualificação e na valorização da Geografia enquanto conhecimento escolar.

Nesse sentido, concordamos com Cavalcanti (2002) quando ressalta que a formação de professores visa ao desenvolvimento de uma competência crítico-reflexiva, capaz de prover meios produtores de um pensamento autônomo, além de permitir a articulação entre o campo teórico e a prática do ensino. Ainda, apostamos na potencialidade de uma formação crítico-reflexiva que seja complexa, onde o professor deve ser um profissional que compreende que a atividade prática (práxis) por ele exercida se envolve numa rede social complexa cuja tessitura se faz em favor de um determinado projeto de sociedade, que se traduz a partir de lógicas valorizadas por instituições, nem sempre a favor da escola que queremos (HORIKAWA, 2015).

Todavia, apesar de reconhecermos avanços nos cursos de licenciatura em Geografia no País, com vistas à promoção da formação inicial mais qualificada, ainda se mostram recorrentes os testemunhos na própria universidade acerca dos desafios que se impõem ao exercício de uma prática docente significativa na educação básica. Souza (2005, p. 2) destaca que “sempre foi depositada uma forte ideia de que a melhoria da Educação Básica passaria por uma ampla política de formação de professores”, concedendo um protagonismo para a formação inicial no âmbito inclusive da responsabilização pelas eventuais fragilidades do sistema educacional brasileiro – o que, pontua-se, é injusto.

Para o enfrentamento dos múltiplos desafios que se impõem na trajetória formativa dos professores, defendemos que a formação de professores (acadêmica e continuada) deve ser balizada em uma perspectiva crítica-reflexiva-complexa e na construção de uma escola que verdadeiramente forme o sujeito para a participação social consciente e solidária (cidadã), onde as verdades são muitas e as dúvidas são constantes. Onde a escola faz parte do Espaço Geográfico (subespaço – conjunto de sistemas abertos de objetos e ações – sempre em movimentos e relacionados, portanto surpreendentes). Onde cada dia é um novo dia, um novo desafio e que todos sujeitos professores devem compreender que cada desafio faz parte de uma constante pesquisa ação, portanto, a autoria é necessária (CASTROGIOVANNI, 2011).

A reflexão sobre a formação, sobre as práticas, sobre o professor, a escola e a(s) Geografia(s) que queremos acaba por implicar, invariavelmente, em uma miríade de perguntas e autoquestionamentos. Em

tempos líquidos-modernos (BAUMAN, 2005), as nossas inquietações também não são estanques e se modificam com frequência. Contudo, o exercício de tentar responder àquilo que nos perguntamos agora, em um contexto de pandemia, já nos ajuda a olhar para as nossas próprias perguntas sob outros possíveis prismas. Eis o desafio ao qual se propõe este texto: sem a pretensão de esgotar a discussão, de adotar qualquer viés prescritivo ou de imaginar que estas são, de maneira universal, as principais e mais urgentes questões a serem respondidas, socializar as nossas inquietações e, no exercício de uma escrita reflexiva, delinear algumas considerações – ou possíveis pontos de partida para tantas outras reflexões (esperamos!).

1. Quais são os desafios cotidianos no processo de formação de professores de Geografia?

Apenas a busca pela resposta a essa questão já nos permitiria a elaboração de uma tese, um tratado ou um compêndio. Seguramente esses desafios são vários e se complexificam/multiplicam perante os contextos formativos que encontramos em um país com as dimensões territoriais do Brasil. Contudo, acreditamos que é importante pontuar que lemos a formação de professores de Geografia a partir da integração de três elementos que julgamos indissociáveis, a saber: o conhecimento científico, os saberes da prática pedagógica e o exercício constante da pesquisa. O fazer pedagógico diário deve ser entendido pelo professor como uma constante pesquisa, portanto, deve ser registrado, avaliado por meio da própria reflexão e transformado em mudanças, se assim for necessário. O professor precisa valorizar, ter clareza das suas ações e buscar constantemente a qualificação no exercício teórico e epistemológico que compete a todo profissional.

Nessa tríade (proposta por RICHTER, 2013), o primeiro vértice faz jus aos conhecimentos teórico-metodológicos e conceituais desenvolvidos durante o período de realização da formação inicial do sujeito. Por sua vez, os saberes da prática pedagógica se referem ao conjunto de conhecimentos didáticos, psicológicos e sócio-históricos da educação. Já o terceiro relaciona-se ao ato constante de ação e reflexão do profissional docente em relação à sua prática cotidiana. Essa tríade, sem dúvida, constitui um sólido alicerce para o exercício profissional do

professor em formação, além de compreender elementos balizadores desse durante o caminhar em sua carreira.

Isto posto, entendemos que a universidade, por meio da formação inicial, deve propiciar ao professor em formação os elementos necessários para o exercício da profissão – o que não implica, certamente, em apresentar ao profissional todos os temas, assuntos e abordagens presentes no contexto escolar, dado que a escola e a Geografia escolar têm particularidades e exigências que são, ao mesmo tempo, complexas e dinâmicas, não sendo apreensíveis em sua plenitude durante a formação inicial – por melhor e mais qualificada que se proponha. Dessa, espera-se a capacitação profissional frente aos conhecimentos de base de sua área de formação, bem como o domínio das ferramentas e instrumentos necessários para a continuidade de sua capacitação futura.

Em paralelo, concordamos com Nóvoa (2000) quando pontua a necessidade de se intervir na dinâmica da sala de aula a partir da autoridade do argumento e não do argumento da autoridade como forma de valorizar o conhecimento do professor e não as práticas autoritárias, pouco ou nada representativas no processo de ensino e aprendizagem. Essa afirmação corrobora a defesa de que uma grande e imperiosa tarefa da Formação Inicial dos professores é contribuir para que o seu público... saiba Geografia! E o que isso significa? Segundo Cavalcanti (2017, p. 102):

Obviamente não se trata de saber todo o conteúdo produzido por essa ciência. Trata-se de saber pensar pela Geografia, de usar as referências desse campo para analisar o mundo e seus problemas, o que implica formar um pensamento geográfico por meio do conhecimento da produção geográfica ao longo da história e na atualidade, dos modos dessa produção e de seus resultados mais relevantes. O domínio pleno da Geografia é condição básica, pois, de uma formação docente de qualidade... Mas não é suficiente.

A própria autora, em outra produção, aponta que precisamos

considerar que a formação docente com qualidade não pode se restringir ao foco em conhecimentos científicos da disciplina de referência. Esse aspecto

tem sido colocado da seguinte forma: para ser um bom professor não basta ter conhecimento da matéria que vai ser ensinada, é necessário saber como ensinar essa matéria para que ela seja aprendida pelos estudantes. (CAVALCANTI, 2022, p. 41).

Em outras palavras, está se fazendo referência ao Conhecimento Pedagógico do Conteúdo. E nos remete a evocar uma inquietação, da qual partilhamos com Cavalcanti (2022), que se traduz em um desafio cotidiano e recorrente na formação de professores de Geografia: a superação da dicotomia existente entre a formação dita pedagógica e a formação específica. Concordamos com a autora quando ela destaca que existe um consenso entre os especialistas em educação e na profissionalização docente acerca da necessidade dessa superação.

2. Como formar professores de Geografia sem desconsiderar as distintas compreensões de mundo, de educação, de espaços de ensino, de ser humano e/ou modelo de sociedade na construção de uma prática docente significativa?

Ao falar dos desafios que nos inquietam no âmbito da formação de professores de Geografia, invariavelmente a pergunta recém-partilhada ocupa um lugar de destaque. O respeito à diversidade de olhares, de miradas, de pensares e de concepções acerca da vida e do cotidiano, para alguém que está auxiliando o sujeito a ler o mundo, é uma condição *sine qua non* de uma prática docente significativa.

Prática esta que apenas terá significação efetiva se respeitar os lugares de fala e de vivência dos indivíduos, sem reduzir a explicação dos fenômenos geográficos a esta escala do cotidiano vivido do aluno. Demarcamos que o desafio de formar (bem!) o professor para realizar uma Geografia Escolar significativa condiz com a visão de Straforini (2004, p. 51) quando este destaca que:

Não podemos mais negar a realidade ao aluno. A Geografia, necessariamente, deve proporcionar a construção de conceitos que possibilitem ao aluno compreender o seu presente e pensar o futuro com responsabilidade, ou ainda, preocupar-se com o futuro através do inconformismo com o presente.

Mas esse presente não pode ser visto como algo parado, estático, mas sim em constante movimento.

É nesse sentido que, para a construção de uma prática docente com significado e que respeite os múltiplos posicionamentos (identitários, inclusive) do sujeito, cabe ao professor o desenvolvimento de habilidades por meio dos princípios: dialógico (há contradições que são insuperáveis, não se resolvem dentro de certas lógicas), hologramático (a parte está no todo e o todo está na parte – é impossível conhecer as partes sem conhecer o todo e é impossível conhecer o todo sem conhecer as partes) e recursivo (uma ação gera uma causa, que gera outra ação e que vai gerar outra causa – interconectividade) .

Nesta formação, é fundamental provocar os sujeitos ao desafio da leitura de mensagens que estão escondidas em geograficidades mostradas (ficam em silêncio/não escutam) em um cenário com muitas possibilidades de comunicação, as quais nós temos, muitas vezes, dificuldades de traduzi-las. Esta formação precisa valorizar os processos comunicacionais, principalmente os de persuasão. Sabemos que muitas vezes a imagem fala muito mais do que nós podemos escutar. Há muitas informações e pouco conhecimento. Há muita informação para desinformar (CASTROGIOVANNI, 2021).

3. Seria possível promover e favorecer o processo formativo no contexto da pandemia, ou não?

Eis uma inquietação que, seguramente, esteve presente na prática cotidiana dos professores (não apenas daqueles que atuam em cursos de formação de professores, mas também destes!) nos últimos tempos. Falar acerca da pandemia decorrente da Covid-19, apesar do (re)conhecimento coletivo acerca de seus impactos e, em especial, das perdas e limitações de toda a ordem que impôs aos indivíduos de todo o planeta, é importante, para demarcar, inclusive, as particularidades que pautaram este momento histórico e afetaram o cotidiano de toda a humanidade.

Como nos diz Pereira:

O fato é que a Covid-19 se materializou como a primeira angústia planetária e com reflexos e consequências nos locais de vivência. Testemunhamos

a produção de uma nova História no mundo, nos países e nos lugares. Um evento que é uma expressão do atual período da globalização, caracterizado pela influência acelerada de fatores originados acima do Estado (2022, p. 201).

Indubitavelmente, os espaços formais de ensino, tais como a escola e a universidade, se encontram entre as instituições que foram afetadas em maior proporção a partir da propagação do vírus e da necessidade de isolamento e distanciamento social. O ensino remoto, em caráter emergencial, foi o que “sobrou” para uma grande parte dos alunos – da escola e das universidades. Nesse cenário, em que o professor e o aluno não se encontravam presencialmente por longos períodos, e diante de um mundo dinâmico, fluido, pandêmico e repleto de discursos suspeitos, um risco evidente era que os espaços (físicos) das instituições de ensino poderiam tornar-se prescindíveis. Reitera-se, ao mesmo tempo, que o Ensino Remoto, em seu caráter emergencial, seguramente não deu conta de todas as dimensões necessárias para uma formação plena dos seus sujeitos, mas também é fundamental reconhecer que a sua existência amenizou as lacunas provocadas por um evento desta magnitude no âmbito da formação dos sujeitos – e em especial, dos futuros professores.

Uma pesquisa realizada por Sales (2021) com dezenas de professores apontou que mais de 90% dos profissionais docentes que atuam na educação básica compreendidos pela investigação em questão jamais haviam ministrado aulas remotamente. E boa parte desses pouco ou nada sabia sobre essa dimensão – até pelo fato da sua formação inicial não ter sido demandada a trabalhar com uma variável tão improvável até então.

Ao mesmo tempo, fomos testemunhas coletivamente de diversos processos de “reinvenção” docente – com todos os cuidados que precisamos ter na utilização desse termo. Os cursos de licenciatura em Geografia tiveram a chance de olhar de maneira mais dedicada e cuidadosa para os seus estágios, de repensar as ações docentes com vistas a contemplar as demandas deste novo momento histórico, e a grande maioria dos cursos que formam os professores de Geografia buscaram adaptações curriculares de maneira a mitigar o prejuízo na

formação dos seus discentes. Reforça-se que, também em um esforço importante, há uma variada gama de produções acadêmicas dedicadas a registrar e refletir sobre os processos formativos dos professores de Geografia nesse período (PEREIRA, 2022; SACRAMENTO, SOUSA, 2021; dentre outros).

O domínio de ferramentas e artefatos tecnológicos trouxe consigo a possibilidade da redução de distâncias e o compartilhar de saberes por meio de múltiplas plataformas. A criação de canais do YouTube dedicados à formação de professores de Geografia, a realização de eventos on-line e a participação de professores formadores, de maneira remota, nos encontros síncronos de colegas de outras instituições foram alguns dos “legados” ou dos exemplos de possibilidades que emergiram a partir da criatividade e da necessidade de continuar trabalhando, de uma maneira qualificada, no âmbito da formação dos professores de Geografia do Brasil.

Para além disso, a incorporação de ferramentas e de práticas que fazem uso das TDICs no cotidiano dos cursos de formação docente sinaliza, da mesma forma, que é possível tirar aprendizados e acrescentar possibilidades às práticas dos professores formadores que transcenderão o período pandêmico, favorecendo novos caminhos metodológicos e potencialmente qualificando a formação dos professores a partir desse contexto.

4. É possível uma maior aproximação com os sujeitos mediante as atividades remotas, ou não?

Antes de qualquer outra coisa, gostaríamos de demarcar que, neste momento, não almejamos defender que as atividades remotas devam substituir as ações presenciais ou que essas se mostram mais efetivas/eficazes que as aulas fora da esfera virtual, como tradicionalmente as concebemos. Contudo, conforme expusemos em reflexão anterior, tais atividades permitiram, de fato, uma redução da distância entre determinados sujeitos, espaços e contextos. E essas aproximações carregam o potencial de apoiar a qualificação da formação – seja dos futuros professores de Geografia, seja dos alunos da educação básica, seja de outros profissionais.

Pensamos que esta maior aproximação entre os sujeitos também se fez pela relativização da localização e disponibilidade tecnológica desses durante o período de aulas remotas. Se tornou algo frequente encontrar os nossos discentes nas aulas remotas se “conectando” a partir de espaços distintos e plurais. Às vezes do seu local de trabalho, às vezes em algum deslocamento, em outros momentos em uma cidade/Estado distintos dos seus locais de moradia. Essa “flexibilidade” se constituiu em um mitigador de possíveis evasões nestes cursos.

Ao mesmo tempo, a falta de melhores condições de acesso (qualidade/disponibilidade do equipamento, rede de internet precária, falta de condições financeiras para adquirir os já famosos “dados móveis”) atuou como justificativas – compreensíveis, pontua-se – para que alguns futuros professores optassem por trancar temporariamente ou até mesmo abandonar os seus respectivos cursos.

Um outro fator que merece destaque foi a realização dos Estágios Supervisionados de docência nesse modelo remoto. Com relação a essas atividades, defendemos que se configuram, talvez, no principal espaço dentro da formação profissional do professor de Geografia. Concordamos com Pimentel e Pontuschka (2014, p. 99) quando dizem que a vivência dos alunos da licenciatura no futuro ambiente de trabalho vai possibilitar a formação do *habitus* que corresponde a esse campo. E essa experiência, em um tempo/espaço de exercício prático da profissão em condições tão distintas daquelas usualmente concebidas e esperadas, em alguma dimensão também trouxe aprendizados para os futuros professores que vão além da teoria, e acreditamos que os fez sentir, de fato, as agruras e as particularidades de ministrar os encontros pedagógicos mediados por telas, redes e afins.

Ousamos imaginar que isso colaborou para uma postura mais empática frente aos demais componentes curriculares que esses indivíduos cursavam em suas licenciaturas – e as possíveis vicissitudes desses em um formato remoto emergencial. Ainda entendemos e aferimos empiricamente que os estagiários tiveram um importante papel no sentido de contribuir para um melhor aproveitamento dos alunos da educação básica no contexto das aulas remotas.

Em suma, temos a convicção de que essa dimensão não deve substituir o formato presencial, todavia, é mister reconhecer que viabilizou pontos de aproximação em tempos de isolamento, distanciamento, em que os encontros literalmente se resumiam aos ambientes virtuais. Foram as atividades, as ações, os encontros remotos que nos lembraram a todo instante que não estávamos sozinhos em meio a essa tempestade – e esse potencial de manter minimamente mobilizados os colegas, os professores, os alunos também é algo que merece ser pontuado.

Enfim, foram algumas sementes depositadas em dias cuja terra não estava tão fértil assim, com ventos desfavoráveis, mas que podem trazer bons frutos com o passar do tempo. As atividades remotas hoje são uma realidade, vieram literalmente para ficar, e os cursos de formação de professores precisam dialogar da melhor maneira possível com – e a partir – delas.

5. Quais são os desafios e possibilidades na Formação Continuada?

Inicialmente convém dizer que desafios não são impossibilidades, pelo contrário, tecem a existência autoral de um profissional. Pensar na formação inicial dos professores implica, também, em admitir que ela tem seus limites e suas particularidades. É nesse cenário que a Formação Continuada se apresenta como uma possibilidade que reúne condições importantes para a sequência da trajetória formativa dos futuros docentes de Geografia. Segundo Freitas (2007):

A formação continuada transforma-se em recurso estratégico para que as “inovações” sejam materializadas nas salas de aula. Em outra lógica, a dinâmica da formação continuada consiste em um caminho para a reapropriação da experiência adquirida, tendo em vista adequá-la com as novas situações vividas pelos docentes na atualidade (p. 44).

De forma mais específica, entendemos a formação continuada dos professores como um processo que resulta em conhecimentos angariados no decurso da carreira profissional, levando-se em consideração tanto a área disciplinar quanto a área profissional deste que, por fim, é igualmente trabalhador (VALLERIUS, 2017). Essa etapa apresenta uma perspectiva (e uma nomenclatura) de “continuada” dado que indica uma

postura intelectual e autônoma, em constante renovação, que prioriza um pensamento conceitual sobre a área da disciplina, assim como sobre a profissão em questão e, por fim, da sua própria condição de sujeito inserido em uma cultura (ANDRADE, 2015). Pontua-se que, apesar de trazer em sua gênese um imenso potencial, nem sempre a formação continuada acaba por agregar novos e significativos aprendizados para quem a busca.

Aponta-se como uma das possíveis razões para isso o desconhecimento do público-alvo quanto às suas demandas e exigências, além de nem sempre as suas propostas concederem espaços suficientes e adequados para refletir sobre os saberes que seus sujeitos já trazem como bagagem de suas próprias experiências pregressas. É nesse sentido que Souza (2005, p. 05) traz as seguintes inquietações:

Esses cursos consideram os saberes docentes que possuem esses professores? Considera-se a história de vida desses professores como fonte para entender como se deram a construção e apropriação desses saberes? Esses professores são compreendidos pelos saberes que possuem? Como esses professores leem a sua prática cotidiana?

Parece que um dos principais desafios de uma formação continuada que tenha significado aos sujeitos consiste em uma vinculação às realidades e contextos formativos para além de um mero cômputo de carga horária para progressões funcionais ou pontuações em concursos ou processos seletivos. É inegável reconhecer que existe um “mercado” lucrativo no âmbito de cursos que se vendem como contributivos para a formação continuada do professor.

Nessa trajetória, é imperativo salientar que as universidades públicas vêm ofertando um crescente protagonismo para a dimensão da formação continuada dos professores, colocando seu corpo docente e espaços físicos/virtuais à disposição a partir de programas de pós-graduação (*lato e stricto sensu*), cursos de extensão e ações voltadas especificamente para a formação do professor que já está em ação na educação básica. E nesta seara, é pertinente salientar e valorizar programas como o PIBID e o Residência Pedagógica, que acabam estreitando os caminhos e reduzindo as distâncias entre as

escolas e as universidades, trazendo novamente alguns professores para o ambiente acadêmico e para as oportunidades ofertadas por tais instituições.

Esse (com)texto favorece a ampliação das atividades em plataformas virtuais, que, conforme já mencionamos, se mostram cada vez mais corriqueiras e que, por vezes, auxiliam a viabilizar a participação de profissionais cuja carga horária, localização geográfica ou a dificuldade de transporte impediriam a participação em determinadas ações formativas. Aqui, ao contrário do Ensino Remoto Emergencial, estamos vislumbrando as potencialidades de uma Educação a Distância (EaD) efetivamente.

Aliás, pontua-se que as oportunidades de Formação Continuada já são prospectadas pelos licenciandos antes mesmo da conclusão da respectiva graduação. Nossa experiência com estudantes de licenciatura em Geografia que estão cursando o último ano do curso nos concede a tranquilidade de afirmar que o ato de pensar em uma nova etapa formativa se faz presente na perspectiva de diversos discentes, e se mostra uma das questões mais frequentes com as quais se deparam os sujeitos durante os semestres finais da sua formação inicial – juntamente com as inquietações com o mercado de trabalho, com o futuro profissional e com as demandas restantes exigidas pelos componentes curriculares da graduação.

Para além das (muitas) perguntas e das inquietações... algumas certezas provisórias

Em uma contemporaneidade líquida e complexa, as perguntas que nos fazemos são muitas e estão em constante movimento. Por conseguinte, as nossas certezas, em alguma medida, também são mais fluidas que em outrora. Mas, ainda assim, são constatações que merecem ser constantemente problematizadas.

Uma delas: O professor precisa caminhar sem medo dos desafios. Eles sempre existirão em sua atuação profissional, com as particularidades que envolvem os contextos, locais de trabalho e outras variáveis. Mas também há uma miríade infinita de possibilidades para buscar enfrentá-los. O caminho é conhecer teoricamente e epistemologicamente a Ciência Geográfica, para ser protagonista de seus fazeres profissionais.

Outras certezas provisórias residem na necessidade de lidar permanentemente com a contradição; no (re)conhecimento que é preciso romper com a disciplina sem deixar que ela não exista; no trabalho com o conceito de eco-des-organização e na reflexão sobre a Epistemologia da Complexidade, que muito contribui na leitura de mundo – e na formação dos professores de Geografia – na contemporaneidade.

Talvez a menos provisória das certezas que carregamos é a da relevância do papel do professor. As tecnologias avançaram exponencialmente, o acesso a ferramentas e redes de comunicação se tornou muito mais comum e o ensino em caráter remoto ganhou certa regularidade no cenário pandêmico. Contudo, esses elementos são apenas instrumentos facilitadores para uma prática docente que não pode renunciar à sua densidade, à sua clareza, sua coerência teórico-metodológica e à necessidade de sermos autores na leitura complexa da Geografia. Ser autor é ser protagonista na dialógica que a leitura do visível e do que não enxergamos nos solicita!

Algumas considerações

Formar professores de Geografia de maneira qualificada e significativa sempre foi uma tarefa permeada por desafios. Essa tarefa ganhou contornos ainda mais desafiadores a partir de um contexto pandêmico, com uma “remotização” quase universal das práticas docentes, em um país onde certas pautas negacionistas e antidemocráticas se tornaram frequentes e em um cenário de profundas mudanças curriculares em curso.

É justamente essa profusão de elementos que nos faz admitir que é preciso ter um pouco de cautela antes de prescrever receitas ou verdades supostamente absolutas acerca do que precisa/pode/deve ser feito para qualificar ainda mais a formação de professores de Geografia no Brasil. As perguntas que temos – e que nos movem! – vão muito além das que foram relatadas no presente artigo. E que bom que é assim!

Contudo, não precisamos nos furtar de tecer algumas considerações sobre aquilo que acreditamos, com muita ênfase, de que a formação inicial do professor precisa dar conta: Enfrentar as cegueiras do conhecimento, promover a contextualização do conhecimento,

valorizar a condição humana (compreender uns aos outros), ensinar as incertezas (dúvidas – lidar com o inesperado), ensinar os princípios da identidade terrena (quem somos, de onde viemos).

Em um cenário em que, segundo Bauman (2012), quem sabe pela primeira vez, toda a categoria dos diplomados enfrenta uma alta probabilidade, ou a quase certeza, de só obter empregos temporários, inseguros, de tempo parcial, ou pseudoempregos de “estagiários” falsamente rebatizados de “treinamento”, se torna imperativo ainda a valorização de uma formação que contribua para o desenvolvimento de uma consciência de classe profissional por parte do professor. É essa consciência que lhe permitirá visualizar com maior precisão os ataques, a precarização e as narrativas enviesadas que tentam desestimular a sua atuação, a sua qualificação e deslegitimar os seus pleitos por uma maior valorização – que não é apenas financeira.

Um pouco mais além, pontuamos a relevância de uma formação inicial que trabalhe a ética do gênero humano – a ética que corresponde ao ser humano desenvolver, ao mesmo tempo, uma autonomia pessoal – as nossas responsabilidades pessoais – e desenvolver uma participação social – as responsabilidades sociais – e a nossa participação no gênero humano, pois compartilhamos um destino comum.

Por fim – ou por agora – cabe uma menção à busca pela formação de um professor que contribua na luta permanente contra a visão fragmentada. Essa visão colabora sobremaneira para que os problemas permaneçam invisíveis para muitos, principalmente para muitos governantes. E assim favorecem as injustiças sociais! Que a formação inicial do professor de Geografia seja um tempo-espço formativo que se configure, também, como uma possibilidade de (re)existência.

Não há profissional, portanto, também professores, que não precisem estar constantemente refletindo e buscando qualificar a sua prática. A dinamicidade que a vida nos oferece deve ser considerada nos movimentos pedagógicos contemporâneos. Sejamos dinâmicos e autores!

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, E. Formação continuada de professores/as como possibilidade de e para cuidar de si e dos outros. In: Callai, Helena Copetti, Toso, Claudia Eliane Ilgenfriz (Orgs). **Diálogos com professores: cidadania e práticas educativas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015. 232 p.
- BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- _____. **Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012.
- CASTROGIOVANNI, A. C. Espaço geográfico escola e os seus arredores – descobertas e aprendizagens. In: CALLAI, H. C. (Org.) **Educação Geográfica – reflexões e práticas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. p. 61-74.
- _____. Utopias e Complexidades – viagem pela compreensão provisória do espaço geográfico. In: SANTOS, L. P. dos & COSTELLA, R. Z. (Orgs). **As Perguntas de Professores de Geografia nos Corredores da Vida – algumas respostas de quem já se perguntou**, Curitiba: Ed. CRV, 2021. p. 49-68.
- CAVALCANTI, L. S. Formação docente para ensinar Geografia para a cidadania. Uma meta almejada por grupos colaborativos. In: VALLERIU, D.M; MOTA, H.G; SANTOS, L.A. **Ensino de Geografia, Cidadania e Redes Colaborativas: Múltiplos Olhares**. Goiânia: Alfa Comunicação, 2022.
- FREITAS, A.L. Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedade. In.: FERREIRA, A. T. B. (Org). **Formação continuada de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- HORIKAWA, A. Y. A formação de professores: perspectiva histórica e concepções. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 7, n. 13, p. 11-30, 31 dez. 2015.
- MORIN, E. **O método 1** – a natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- NÓVOA, A. **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Editora Porto, 2000.
- PEREIRA, C.M.R.B. O sentido da educação Geográfica no currículo escolar em tempos de Covid-19. In: VALLERIU, D.M; MOTA, H.G; SANTOS, L.A. **Ensino de Geografia, Cidadania e Redes Colaborativas: Múltiplos Olhares**. Goiânia: Alfa Comunicação, 2022.
- PIMENTEL, C.S; PONTUSCHKA, N.N. Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.) **A construção da profissionalidade docente em atividades de estágio Curricular: experiência na educação básica**. São Paulo: Cortez, 2014.

RICHTER, D. Os Desafios da Formação do Professor de Geografia: o Estágio Supervisionado e sua articulação com a escola. In: SILVA, Eunice Isaías; PIRES, Lucineide Mendes (Org.). **Desafios da Didática de Geografia**. Goiânia: PUC-Goiás, 2013.

SACRAMENTO, A.C; SOUSA, I.B. (Orgs.) **Temas sobre a Covid-19 para o ensino de Geografia**.– Goiânia : C&A Alfa Comunicação, 2021.

SALES, I.A. **O Ensino da Geografia no contexto da COVID-19**: Múltiplos Olhares. Trabalho de Conclusão de Curso em Geografia/UFPA. Altamira: UFPA, 2021.

SOUZA,V.C. A prática de ensino na formação do professor de Geografia. In: **Anais do 8º ENPEG**, 2005, Dourados – MS. 8º Encontro nacional de prática de ensino de Geografia: formação do professor e prática de ensino de Geografia. Anais. Dourados: UFMS, 2005.

STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia**: O desafio da totalidade – mundo nas séries iniciais. São Paulo: Annablume, 2004.

VALLERIUS, D. M. **A identidade profissional cidadã e o Estágio Supervisionado de professores de Geografia**. 2017. 204 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.