

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EXPERIÊNCIAS, PRÁTICAS DOCENTES E SABERES EM GEOGRAFIA ESCOLAR

Cassiano Caon Amorim– Faculdade de Educação – UFJF
cassianoamorim@hotmail.com

Resumo

Esse artigo aborda aspectos da formação de professores de Geografia para a escola básica. Fundamenta-se em uma reflexão envolvendo a Geografia escolar, considerada como campo de investigação e possibilidade de crítica e reflexão-ação na formação inicial e continuada de professores. Destaca-se a importância das práticas formativas em suas dimensões investigativa e prático-crítica. São apresentadas experiências formativas nas aproximações entre a Universidade Federal de Juiz de Fora, o Colégio de Aplicação João XXIII e outras escolas públicas municipais e estaduais.

Palavras-chave: formação de professores de Geografia; práticas escolares; estágios supervisionados.

INTRODUÇÃO

As palavras de Maria, estudante do curso de Licenciatura em Geografia na Universidade Federal de Juiz de Fora- UFJF, introduzem as discussões acerca das concepções de formação de professores que apresentamos nesse texto: “aprender e educar. Dois verbos, duas ações. O gerúndio da experiência revela a ação e o movimento: aprender educando ou educar aprendendo? A dialética da questão tem que servir à contemporaneidade do saber” (SCHETINO, M. C. 2013).

Respeitar, compreender, identificar, analisar os saberes produzidos na/para/com a escola, tem constituído um desafio aos docentes que coordenam as atividades formadoras de professores de Geografia e aos estudantes que se graduam em licenciatura nessa área de conhecimento. Voltando às indagações trazidas pela fala de Maria, quem ensina ou quem aprende Geografia, quando nos colocamos no papel de observadores, supervisores, aprendizes, professores, estudantes, numa sala de aula da Escola Básica? Nessa sala de aula, encontram-se os alunos da escola, o professor de Geografia daquela turma, os estudantes-estagiários da graduação em Geografia e, muitas vezes, o professor coordenador do estágio da Universidade. Esses encontros tem possibilitado a compreensão de que ali, naquele lugar, existe um diálogo de saberes, de

diferentes conhecimentos e representações o mundo, das pessoas, das suas geografias, portanto.

No que se refere particularmente à formação de novos professores de Geografia, compreendemos que o trabalho docente, de maneira geral, comporte uma importante peculiaridade: talvez seja a profissão com a qual os estudantes mais tenham contato antes de se formarem como profissionais. Afinal, de maneira geral, nossa entrada na escola se dá nos primeiros anos de vida. Isso nos possibilita pensar que um estudante do curso de licenciatura tenha contato com diversos docentes, representantes de diferentes campos de conhecimentos e com diferentes práticas-saberes ao longo de sua vida. Além disso, indica também sua participação em um processo de escolarização (em uma ou várias instituições), composto por um feixe de forças (políticas públicas e curriculares, econômicas e culturais) que passam a constituir-lo como sujeito em contato com diversas formas, maneiras e concepções de saberes.

Ao chegar à graduação, o estudante é portador de concepções do que seja o trabalho docente e suas atribuições. Tais concepções são inseridas nas aulas das disciplinas de formação de professores, bem como nas práticas escolares e dos estágios supervisionados, momentos de reflexão-ação-reflexão, que realizam no campo da formação profissional. Daí a necessidade de pensarmos uma formação reflexiva de professores, na tentativa de fundamentar teoricamente as tomadas de decisão, dotando as suas ações de intencionalidade. A formação inicial de professores apresentada, assim, como um compromisso de humanidade, de aprimoramento dos humanos para um mundo mais ético, compreensivo e cooperativo.

Em nossas práticas como professores da Educação Superior e Educação Básica, temos somado esforços por uma formação inicial de professores em uma dimensão reflexiva, investigativa e prático-crítica, inserida no cotidiano do professor. Nossas tentativas buscam romper com a dicotomia teoria e prática e com o distanciamento entre o que se discute na Academia e os desafios do trabalho docente, na escola básica.

A partir dessas apresentações preliminares, podemos dizer que organizamos o presente texto em duas partes: na primeira contempla-se nossas reflexões sobre a Geografia Escolar, aqui pensada enquanto espaço-tempo de conhecimentos e investigações; na segunda parte, desdobramos nossas concepções sobre a formação de professores em Geografia, trazendo nossas experiências e práticas junto à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e ao Colégio de Aplicação João XXIII.

A GEOGRAFIA ESCOLAR COMO ESPAÇO-TEMPO DE CONHECIMENTO E INVESTIGAÇÃO

A Geografia Escolar brasileira é caracterizada por ter o seu surgimento na escola, como disciplina escolar, movimentar-se em direção à Academia, como campo científico, e retornar à escola, por diversos meios, impondo políticas, currículos e práticas (GOODSON, 1990) que se transcrevem no cotidiano escolar. De fato, entendemos que a fundamentação epistemológica da Geografia passe pela Academia, por estudar e discutir os seus conceitos fundantes e constructo teórico, bem como organizar princípios interpretativos das realidades geográficas do mundo. Isso indica uma série de habilidades importantes para os níveis de escolarização e que constituem a Geografia Escolar.

No entanto, a Geografia Escolar não é constituída exclusivamente por aspectos da Geografia Acadêmica. Em sua trajetória, a Geografia Escolar configura-se na confluência entre a Geografia Acadêmica e as Geografias cotidianamente vivenciadas pelos sujeitos. Somam-se isto os saberes geográficos produzidos pelo contexto escolar, os referenciais do campo da Pedagogia e da Psicologia, entre outros campos de diálogo, além do que os lugares trazem como componentes curriculares (AMORIM & COSTA, 2012).

Dessa forma, ao ingressar na licenciatura, o estudante, ser-em-situação imerso em condições espaço-temporais, é desafiado pelas circunstâncias a refletir sobre a sua ação. Ao problematizar as práticas de Geografia Escolar nas quais esteve presente ao longo de sua escolarização e a sua condição de professor em formação, ele produz cultura, fazendo história e constituindo novas Geografias.

Nossas concepções advêm do diálogo com estudos e pesquisas de diversos campos do saber. Especialmente através dos estudos de Chervel (1990), compreendemos que as reflexões acerca de uma disciplina escolar devam estar baseadas em três aspectos principais: a desnaturalização da disciplina escolar e a constituição dos seus currículos; a finalidade da disciplina escolar; e a manutenção das pesquisas e estudos da disciplina escolar a partir da escola.

O cotidiano vivido produz a sensação de que os processos presentes na escola ocorrem de forma muito natural. Goodson (1990), no entanto, nos alerta para a necessidade de desnaturalizar a disciplina escolar e seus conteúdos, buscando

compreender as finalidades implícitas em sua criação e seleção de acordo com as diferentes demandas envolvidas, o que nos possibilita considerar o currículo como terreno pedagógico, cultural e político (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

Em uma visão tradicional, o currículo é visto como um conjunto de fatos, conhecimentos e informações selecionados de um estoque cultural transmitido de forma imposta (SILVA, 2006). Concordando com tal afirmação, Arnay (1998) constata que a construção do conhecimento escolar, como entendida habitualmente, raramente está nas mãos de quem o constrói, pois quem dirige controla as formas de seleção de conteúdos e de condução da aprendizagem, propõe metas e avalia o rendimento a partir de critérios acumulativos.

No entanto, concordamos com a defesa de Silva (2006) por uma perspectiva essencialmente dinâmica de cultura e currículo como prática criadora de significação, de formas de inteligibilidade no mundo, mesmo estando submetido a regras, convenções e regulamentos. E como tal, o currículo é também considerado relação de poder, uma vez que significar é fazer valer a visão de mundo de um grupo social. Pensado como dimensão prático-discursiva do processo educativo, o currículo configura-se, assim, como campo de disputas dos diferentes sujeitos envolvidos na comunidade escolar, em constante processo de transformação. Estas reflexões alimentam a perspectiva interpretativa da Geografia escolar como campo de investigação dos saberes, dos conhecimentos, da cultura escolar em sua totalidade.

Acreditamos que estudar Geografia, neste sentido, seja dialogar com o mundo, o que possibilita aos estudantes a ampliação dos significados construídos, transformando as observações e análises em discurso, em texto, de modo a compreender o sentido do mundo. Isso nos permite entender que, se o sentido do mundo está no próprio mundo, ler o espaço geográfico é apreender o seu sentido.

Assumimos que a função alfabetizadora da Geografia na escola seja possibilitar aos estudantes a apreensão da leitura e escrita do mundo da ciência e das técnicas, da cultura e dos múltiplos saberes cotidianos, constituintes e constituidores do espaço geográfico. Ainda, fundamentados em Freire (2005, p. 81), compreendemos que a leitura e a escrita do mundo também seja geográfica. O escrever ultrapassa a ideia do escolarizado. É, pois, marcar o mundo e por ele ser marcado através das vivências geográficas. Afinal, ao construir suas Geografias o sujeito escreve no espaço e por ele é escrito em sua subjetividade, pela leitura e apreensão do mundo que se realiza cotidianamente.

Como processo histórico-cultural na constituição do espaço geográfico, os significados são lidos, produzidos, transmitidos e compreendidos, o que nos permite pensar tal processo como produção de linguagem, uma vez considerada como prática social que produz sentidos, orientada pela relação semiótica com o outro (BAKHTIN, 1988, p. 227). A linguagem se desenvolve a partir da realidade dos sujeitos situados geograficamente, que em diálogo permanente com o mundo o apreendem e promovem releituras. A vivência geográfica nos possibilita a apreensão dessa linguagem geográfica e a realização de outras possíveis leituras do mundo. Essas múltiplas leituras de mundo podem ser potencializadas a partir do trabalho pedagógico da geografia escolar.

Como um lugar situado em um recorte espaço-temporal, entendemos a escola pensada a partir das concepções e finalidades socialmente constituídas pelo grupo cultural ao qual se insere. Sistemas de significados são produzidos na Geografia cotidiana desse espaço, ou seja, emergem das “múltiplas dimensões educativas do espaço escolar” (DAYRELL, 1999), constituindo o que Gonçalves (2011) denomina cultura escolar.

Tal perspectiva nos possibilita pensar em uma comunidade escolar composta por sujeitos históricos e geográficos, cujas trajetórias diversas compõem uma trama social constituinte dos espaços, normas e práticas que dão vida à escola. Como um saber escolar presente nessa cultura, a Geografia Escolar não pode ser pensada fora do contexto em que tais práticas se dão. Dessa forma, reconhecemos a necessidade de estudos e pesquisas a partir das práticas escolares, de um cotidiano em que o real se faz. Por isso, acreditamos poder falar em diferentes geografias constituídas na ou pela escola.

Para Freire (1996), as práticas escolares devem tomar como pressuposto inicial a experiência dos sujeitos. “Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem ‘tratar’ sua própria presença no mundo (...) não é possível” (p.64). E desconsiderar a realidade na qual tais sujeitos se constituem, bem como os conhecimentos construídos a partir das experiências estabelecidas em seus lugares de vivência, configura-se como um profundo desrespeito (FREIRE, 1992, p. 70). Tratamos de uma Geografia Escolar que considere todos os seus sujeitos, seus conhecimentos, seus mundos, aprendendo com eles, como um espaço de reflexão e construção de conhecimentos, constituída também pelas experiências geográficas dos alunos.

Essa concepções sustentam o trabalho que desenvolvemos na formação inicial de professores de Geografia, principalmente a partir dos Estágios Supervisionados e

outras práticas e projetos com os quais os estudantes da licenciatura têm contato no seu processo formativo.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

O movimento do mundo sempre chega aos lugares de alguma maneira, tornando-os ao mesmo tempo universal e particular. Tal concepção nos remete à importância da Geografia na interpretação das realidades aceleradas e mutantes da contemporaneidade. A funcionalização do mundo nos lugares é dinâmica. O caminho para entender o lugar com suas características é pensá-lo a partir dos processos que o engendram, num cruzamento do tempo cronológico com o tempo do acontecer e manifestar dos eventos.

O mundo de hoje é marcado pelo sempre novo meio-técnico-científico-informacional, cujos maiores elementos explicativos denominam-se cultura e técnica. “Hoje, graças aos progressos técnicos e à mundialização da economia, a existência, ainda que incompleta de uma comunidade humana universal, permite reconhecer, em cada acontecer, uma fagulha do mundo” (SANTOS, 2005). A produção do conhecimento e a sua difusão, como elemento racional do e para o uso das técnicas, ocupa lugar central neste debate, introduzindo algumas particularidades a aspectos como a formação de professores para a escola básica brasileira.

Estas considerações nos conduzem para a compreensão de que a partir das possibilidades da pesquisa e do ensino de geografia, possa ser construído um pensar dialético do espaço, na medida em que significa pensá-lo através da complexidade; uma complexidade que incorpora a unidade heterogênea do saber e do existir humanos, numa totalidade una, ao mesmo tempo tão contraditória e heterogênea, diversa, desigual, portanto múltipla: a unidade das diferenças no movimento que se faz vida. O espaço é construção, é resultante do acontecer humano e “ser resultante não é ser teatro da história, mas sim a própria história territorializada” (SANTOS, 2002a, p. 33).

As realidades vividas pelos sujeitos, nos diversos lugares, coloca desafios ainda maiores ao processo educativo, principalmente aos cursos de formação de professores. No âmbito do contexto de muitas mudanças no mundo e nos lugares e em função dos ajustes e dos novos papéis do Estado, a educação brasileira passa por uma série de reformas, entre elas encontram-se as políticas de formação do professor, advindas da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei nº 9394/1996). São tempos de novas

Geografias e novas normas que acabam também por constituírem aquilo que concebemos como espaço geográfico.

Dessa forma, a prática de formação de professores para atuarem na realidade educativa brasileira é resultado também destas transformações e demandas ditadas pelo apelo normativo da nova lei. A partir dessa realidade, podemos dizer que no Brasil, o ponto central das discussões e das propostas no campo da formação dos professores, em geral, e dos professores de Geografia, em particular, tem girado em torno da questão do descompasso entre a formação acadêmica universitária e a realidade da escola, ou seja, entre a teoria formativa e a prática docente.

Certamente, do confronto e do encontro na relação entre a teoria e a prática vão resultar diferentes concepções de formação de professores que são assim, determinadas pelo que se entende ser a escola e o ensino, o conhecimento e sua constituição, a aprendizagem, a cultura, a sociedade, o espaço geográfico e a Geografia Escolar. São tempos de mudanças significativas nas relações sócio-espaciais e, portanto, mudança nos apelos normativos que regulamentam o acontecer do fazer pedagógico da Geografia em espaços escolares.

Os cursos responsáveis pela formação de professores para as diversas áreas do conhecimento, presentes no espaço-tempo da escola básica brasileira, tem passado, nestes últimos anos, por grandes discussões, sendo alvos de inúmeras propostas de mudanças curriculares.

Acreditamos que a autonomia profissional do professor se forma a partir da reflexão sobre a sua prática pedagógica e sobre os contextos nos quais ela está inserida. Tais contextos estão localizados e tem uma característica própria dos lugares onde acontecem as práticas formativas. Nessa perspectiva, a formação do professor prático-reflexivo pode ser construída a partir de um saber oriundo da sua experiência cotidiana, a qual acreditamos ser o fundamento de sua competência profissional (TARDIF, 2002: 21).

Nos últimos anos, observa-se uma revisão dos pressupostos orientadores das práticas escolares e dos estágios supervisionados nos currículos de formação de professores. De certo modo, apesar da diversidade dos debates, há uma linha que percorre o pensamento de vários autores que tratam do tema: a necessidade de superar a dicotomia entre teoria e prática. No contexto da organização dos cursos de licenciatura no Brasil ainda se pode observar na estrutura curricular a influência de um modelo que privilegia a formação acadêmico-científica ao qual se agrega as disciplinas pedagógicas

e os estágios. Implícito a tal modelo parece estar a visão de que os conhecimentos pedagógicos são acessórios à formação científica, um conjunto de instrumentos técnicos os quais os licenciandos teriam acesso ao final da graduação e que os tornariam aptos a transmitir aos seus futuros alunos os conteúdos específicos de suas disciplinas.

Esse modelo de formação de professores tem sido reavaliado constituindo-se objeto de reflexão por diferentes autores, que buscam novas referências sobre a concepção de prática profissional. Para Schön (1992), essa dicotomia presente na organização de muitos cursos de formação de professores relaciona-se a uma concepção por ele denominada de saber escolar, “(...) um tipo de conhecimento que professores são supostos possuir e transmitir aos alunos (...) uma visão dos saberes como fatos e teorias aceites”.

A dicotomia que se estabeleceu entre o componente científico-cultural e o psicopedagógico nos cursos de formação de professores influencia diretamente a forma como se idealiza e se organiza a prática do estágio. Essas concepções sustentam o desenvolvimento das atividades de formação de professores, sejam na academia, sejam nas escolas que acolhem os estudantes, futuros professores, para o desenvolvimento dos seus estágios. A dificuldade em integrar a teoria e a prática pode ser relacionada a duas formas de reducionismo no estágio indicadas por LIMA e PIMENTA (2004): o instrumentalismo e o criticismo.

O instrumentalismo consistiria, para as autoras, em uma restrição ao “como fazer, às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas.” (LIMA e PIMENTA, 2004). Daqui deduz um duplo risco. Em primeiro lugar a restrição da prática docente ao que Habermas denomina de racionalidade instrumental pode gerar dificuldades no enfrentamento de problemas na forma como eles se apresentam em situações concretas, já que os esquemas de análise e as técnicas de intervenção dos professores “asfixiam as manifestações mais peculiares e genuínas da complexa situação social que se enfrenta” (GÓMEZ, 1992).

Em segundo lugar, esse reducionismo instrumentalista se atém aos meios para se atingir determinados fins, mas não permite que se reflita sobre as questões de natureza moral e política que envolvem a definição de tais fins. O professor assumiria, então, o papel de um técnico eficiente; por meio das suas intervenções se atingiriam determinadas metas cuja definição, no entanto, lhe escapa, sendo impostas de fora. (GÓMEZ, 1992)

Em uma outra forma de reducionismo no estágio, o “crítico” igualmente se relaciona à racionalidade técnica presente nos cursos de formação de professores. A partir dos conhecimentos científico-culturais e psicopedagógicos aprendidos no âmbito da universidade, em muitos estágios se nota uma tentativa de aplicação direta desses conhecimentos na análise e interpretação dos diferentes ambientes escolares, sem que se leve em conta que na realidade, o professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário psicossocial vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições. (GÓMEZ, 1992)

Essa aparente desconsideração do ambiente escolar com a realidade social complexa parece sugerir que as teorias pedagógicas podem ser aplicadas em um campo supostamente neutro. Dá-se pouca atenção às condições nas quais se dão a prática docente e ao invés de se procurar compreender os contextos nos quais tais práticas se inserem, procura-se meramente julgar tais práticas à luz das teorias apreendidas durante a formação universitária. É isso que, muitas vezes, os licenciandos acabam reproduzindo em seus relatórios de estágio supervisionado.

CONSTRUINDO-NOS PROFESSORES – SUBJETIVIDADES EM DIÁLOGO

A ciência Geográfica trabalha com representações e formas de inteligibilidade do mundo. Os estudantes da graduação também constroem as suas representações a partir das vivências que estabelecem cotidianamente, em diálogo com o mundo, em seus lugares. Ouvir as narrativas sobre tais representações e aproximá-las das nossas próprias, tem sido um exercício imprescindível para o trabalho que realizamos. Dos encontros para relatos de vivências dos estudantes na escola básica, transcrevemos a fala de Gabriela e Brenda:

a experiência vivida na escola ao longo do processo de formação deixa claro os desafios que nos aguardam. O primeiro desafio diz respeito aos conteúdos apreendidos na academia e que devem ser reescritos para o trabalho com a geografia escolar. Além disso, cada escola tem seu currículo oculto que precisa ser apreendido por todos nós[...] (MONTESSI, G. & MARTONI, B. 2013).

Apesar de pouco conhecida, as narrativas dos principais sujeitos do processo educacional – o professor e o aluno – trazem elementos importantes que contribuem no desenvolvimento dos saberes e práticas escolares. Afinal, a troca das vivências e experimentações do mundo possibilita que os sujeitos inseridos em uma formação que

se choca constantemente com os desafios da Educação, reflitam sobre a função do ser professor e, especialmente, da Geografia Escolar.

Dessa forma, o diálogo vai tecendo a trama das relações, em uma perspectiva polifônica que nos constitui todos como novos sujeitos, a partir da produção de significados que se complementam (BAKHTIN & VOLOCHINOV, 1988). Abrem-se novas representações, redefinem-se as antigas e, assim, vamos conduzindo o nosso desenvolvimento e o movimento de nos (re)construirmos professores, pela relação semiótica com o outro, em colaboração.

No trabalho de formação docente, buscamos estabelecer uma parceria entre as atividades das práticas escolares e do estágio supervisionado, na Faculdade de Educação/UFJF e as escolas públicas estaduais e municipais em Juiz de Fora/MG. Como unidade da UFJF e considerado campo de práticas de ensino experimentais, assumimos o Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF como espaço privilegiado para o acolhimento de estagiários da licenciatura de Geografia. No Colégio de Aplicação João XXIII, temos realizado ainda pesquisas científicas, atividades de “laboratórios” de aprendizagem, encontros com os licenciandos do curso de Geografia, entre outras atividades.

A formação do professor envolve práticas escolares, estágios supervisionados, projetos de ensino, participação em grupos de estudos e pesquisas, entre outros. Estas experiências constituem instâncias de vivência, de construções e interações entre teoria e prática e devem ser positivas no sentido de favorecer a uma construção refletida e constante entre a teoria pedagógica, a Geografia e os desafios colocados pela prática docente na escola.

Com relação às práticas escolares e aos estágios supervisionados, entendemos que sejam processos interdependentes, potencialmente educativos, tanto para o estagiário como para os professores que os acolhem, podendo dinamizar as forças renovadoras no âmbito da Escola Básica. Além disso, observamos em nossas práticas, que esses espaço-tempos tem-se caracterizado como oportunidades ímpares de reflexão sobre o curso de licenciatura, seus conteúdos disciplinares, a interdisciplinaridade, o contexto de trabalho da escola, as necessidades formativas e as distâncias-aproximações entre a escola pública e a universidade.

Nas experiências de estágio supervisionado, tanto no Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF quanto em outras escolas públicas, a concepção de docência compartilhada orienta os estágios supervisionados dos licenciandos em Geografia. Os estudantes são

acolhidos por professores-supervisores nas escolas onde devem desenvolver, em colaboração, um plano de atividades docente previamente concebido e orientador de suas atividades na escola. O que tentamos estabelecer é uma unidade entre as reflexões que o estagiário constrói em suas atividades acadêmicas e o dinamismo do cotidiano escolar.

Outra importante experiência para a formação dos professores tem acontecido com a constituição de novas metodologias de ensino, especialmente nos módulos de ensino especializado. Estes se configuram como um espaço-tempo formal da grade curricular do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF, em que os professores desenvolvem atividades que se pretendem alternativas, a partir de pesquisas, projetos e temas diversos das disciplinas habitualmente trabalhadas. Desde 2011, temos construído com as crianças do 6º ano do Ensino Fundamental e com alunos da licenciatura de Geografia (estagiários e bolsistas) um projeto de ensino cujo foco incide sobre possibilidades diversas no ensino-aprendizagem de Cartografia Escolar, além do que trazem as práticas tradicionalmente realizadas. Trata-se, portanto, de uma experiência em que todos os envolvidos colaboram para o desenvolvimento dos demais. Especialmente para os alunos da licenciatura, essa tem sido uma grande oportunidade de formação em prática na escola. A produção coletiva de um caderno de mapas vivências do CAP João XXIII, pode se apresentado como um resultado desse trabalho que envolve a pesquisa, o trabalho de formação de professores, o desenvolvimento de metodologias de ensino e produção de material didático-pedagógico.

Outra oportunidade formativa aos estudantes da licenciatura em Geografia são as vivências nas atividades do GRUPEGE – Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia Escolar. Iniciado em Agosto de 2010, o grupo vem, desde então, trabalhando na perspectiva da Geografia Escolar enquanto campo de conhecimentos e pesquisas. Refletimos sobre a sua construção cotidiana e diversa que pode ser dada entre a dimensão da Geografia vivenciada pelos sujeitos do processo educativo, a dimensão dos pressupostos historicamente sistematizados pela Academia, as diversas possibilidades de construção de currículos, a influência dos agentes externos no processo educativo – principalmente o conjunto das diversas mídias –, bem como o papel dos livros e outros materiais didáticos, portadores de concepções de Geografia Escolar. Desde a sua criação, o grupo está acolhido na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e no Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF. Os encontros acontecem quinzenalmente, e deles participam alunos da graduação, bolsistas e supervisores do

PIBID, professores da Educação Básica das diversas redes ensino e professores da Graduação e Pós-graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora e Universidade Federal Fluminense. Nos encontros do GRUPEGE são discutidas diferentes temáticas relacionadas aos desafios de se pensar a presença da Geografia na escola básica. Entre os temas debatidos destacam-se as reflexões a cerca do currículo, dos espaços-tempos escolares e da constituição dos sujeitos na e pela escola.

Em 2012, iniciaram-se as atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES do curso de Geografia/UFJF. Trata-se de um programa que oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos das licenciaturas com estágios em escolas públicas orientados pelos professores. Através da articulação entre a Educação Superior e a Educação Básica em seus diversos sistemas, tem como objetivo geral incentivar a formação de docentes para o magistério nas escolas públicas.

Atualmente, as atividades do PIBID contam com doze bolsistas estudantes do curso de licenciatura em Geografia e dois professores supervisores de escolas públicas estaduais. As atividades desse projeto acontecem a partir das vivências dos estudantes em aulas de Geografia do Ensino Médio nas escolas estaduais Duque de Caxias e Francisco Bernardino, em Juiz de Fora/MG. São atividades formadoras de professores na medida em que articulam as experiências adquiridas pelas leituras, reflexões, discussões e planejamentos junto aos coordenadores e supervisores do projeto. Alia-se a isso a elaboração de oficinas pedagógicas, aulas de campo e desenvolvimento de material didático. A integração das atividades acadêmicas desenvolvidas no ambiente formador da Universidade, dialogam com as práticas e reflexões sobre os fazeres dos estudantes nas escolas que os acolhem em suas experiências formativas. Além das experiências de docência na escola básica, os licenciandos do PIBID também tem vivenciado o ambiente de pesquisa. As experiências formativas nas escolas tem constituído campo de investigação para que percebam o quanto a atividade de docência e pesquisa caminham juntas e representam saberes constituidores do trabalho do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância e o rigor com os quais lidamos com a formação de professores nos trazem muitos desafios. O árduo trabalho exige envolvimento e compromisso de cada um dos envolvidos no processo. Ainda assim, se pretendemos a mudança do mundo, das pessoas e suas atitudes, pela mudança na Educação, insistimos na tentativa de colaborar com os educandos na superação dos obstáculos.

Percebemos em nossas práticas que tais obstáculos vinculam-se todos à cultura formativa de professores em nosso país. Em grande sentido, notamos que muitos alunos da graduação e até mesmo professores com potencial para o acolhimento de estagiários, ainda trazem representações de estágios curriculares como atividades que se resumem à observação de aulas e suas burocracias, expressas em assinaturas de termos de responsabilidade, planilhas de carga horária, avaliação do licenciando, etc. De maneira geral, em tais representações, espera-se que o estagiário fique sentado, geralmente no fundo da sala de aula, apenas observando os encontros e, ao final do período do estágio, tem a experiência de trabalhar com uma aula a ser, então, avaliada.

Essa mesma cultura formativa também é portadora de desafios, como a incompatibilidade de dias e horários das atividades acadêmicas e da escola, trazendo dificuldades de horário e de turmas disponíveis na escola para acolher os estagiários. Somam-se a isso as dificuldades de deslocamento do estagiário até a escola, uma vez que suas atividades muitas vezes ocorrem a distâncias consideráveis.

Especialmente no caso de estagiários do curso noturno, a situação torna-se ainda mais complexa. Como a maior parte destes estudantes da graduação trabalha durante o dia todo, a falta de horário disponível acaba por comprometer o seu estágio na escola e sua prática formativa. E quando conseguem ir à escola no curso noturno, acabam se deparando com outros dificultadores, especialmente com o cansaço da jornada de trabalho ao longo do dia e do comum esvaziamento das turmas da escola à noite. Nos últimos anos, o fato de grande parte das escolas públicas não oferecerem o ensino fundamental regular, em turno noturno, por exemplo, tem representado um problema na formação desses professores.

Outra importante dificuldade com a qual temos nos deparado está relacionada à falta de comprometimento dos licenciandos. Vivemos em um contexto pelo qual a Educação passa pela paradoxal situação de ser tomada como redentora da sociedade e, ao mesmo tempo, sofrer com o descaso e o sucateamento das condições de trabalho do

docente, assim como das questões que envolvem a falta de reconhecimento público do seu trabalho. Talvez essa confusão seja a responsável pelo pouco envolvimento nos estágios por parte de muitos estudantes.

Vivenciando o cotidiano com os alunos da licenciatura em Geografia, compartilhamos olhares, saberes, angústias e esperanças. No movimento de formar-se professor, os docentes e alunos da Universidade e da Escola Básica e demais membros da comunidade escolar, colaboram para a construção do que concebemos ser a Geografia Escolar e de si próprios como sujeitos deste constante processo. É nesta perspectiva de inacabamento que nossos alunos da licenciatura de Geografia conduzem permanentemente a sua formação docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Cassiano Caon; COSTA, Bruno Muniz Figueiredo. **Diálogos entre a Geografia Escolar e a Geografia da Infância**. Juiz de Fora: no prelo, 2012.

ARNAY, José. Reflexões para um debate sobre a construção do conhecimento na escola: rumo a uma cultura científica escolar. In: RODRIGO, María José; ARNAY, José. (Org.). **Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança**. São Paulo: Ática, 1998.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria & Educação. Porto Alegre (RS), v. 2, 1990. p. 177-229.

FREIRE, Paulo. Paulo Freire e os educadores de rua – uma abordagem crítica. **Projetos Alternativos de Atendimento a Meninos de Rua**. Bogotá/UNICEF, 1988.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança: um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 43 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GONÇALVES, Amanda R. **A Geografia Escolar como campo de investigação: história da disciplina e cultura escolar**. Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona, Vol. XVI, nº 905, 15 de enero de 2011.

GOODSON, Ivor. **Tornando-se uma disciplina acadêmica: padrões de explicação e evolução**. Teoria & Educação, Porto Alegre, v. 2 pp. 230-253. 1990.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MONTESSI, G. & MARTONI, B. Notas de Campo. Grupo de Estudos e Pesquisas em Geografia Escolar. GRUPEGE, 2013

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, 1980.

SCHETINO, M. C. **Notas de Campo**. Grupo de Estudos e Pesquisas em Geografia Escolar – GRUPEGE, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.