

Desafios da docência fragmentada: a realidade de professoras atuantes em áreas nas quais não possuem formação

Sandro de Castro PITANOⁱ

Camila Tatiane Silveira ALVESⁱⁱ

Resumo

Este artigo é resultado de um estudo de caso no município de Canguçu/RS, cuja rede de ensino apresenta um elevado índice de professores ministrando disciplinas para as quais não possuem formação específica. Objetivou-se investigar a prática pedagógica de professoras com e sem formação na área em que atuam, buscando identificar e compreender suas características, evidenciar desafios e repercussões na docência e no processo de ensino e aprendizagem. A metodologia abrange revisão bibliográfica, análise documental, observações e entrevistas com quatro professoras licenciadas em Artes, História (2) e Geografia. A pesquisa permitiu constatar que as profissionais sem formação específica têm dificuldades diretamente relacionadas à habilitação em área distinta, além de insegurança e descontentamento com essa condição, considerada como fragmentação da docência.

Palavras-chave: formação de professores; prática pedagógica; educação básica; ensino; aprendizagem.

Challenges of fragmented teaching: the reality of teachers working in areas for which they have no training

Abstract

This article is the result of a case study in the municipality of Canguçu/RS, whose education network has a high rate of teachers teaching subjects for which they do not have specific training. The objective was to investigate the pedagogical practice of teachers with and without training in the area in which they work, seeking to identify and understand their characteristics, highlight challenges and repercussions in teaching and in the teaching and learning process. The methodology includes bibliographic review, document analysis, observations and interviews with four teachers licensed in Arts, History (2) and Geography. The research showed that professionals without specific training have difficulties directly related to qualification in a different area, in addition to insecurity and discontent with this condition, considered as fragmentation of teaching.

Keywords: teacher training; pedagogical practice; basic education; teaching; learning.

ⁱ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS). E-mail: scpitano@gmail.com – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9794-1303>.

ⁱⁱ Licenciada e Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Professora da rede pública municipal de Canguçu-RS. E-mail: alvescamila1998@gmail.com – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6934-7331>.

Desafios de la enseñanza fragmentada: la realidad de los docentes que trabajan en áreas para las que no tienen capacitación

Resumen

Este artículo es el resultado de un estudio de caso en el municipio de Canguçu / RS, cuya red educativa tiene una alta tasa de profesores que imparten asignaturas para las que no tienen una formación específica. El objetivo fue investigar la práctica pedagógica de los docentes con y sin formación en el área en la que se desempeñan, buscando identificar y comprender sus características, resaltar desafíos y repercusiones en la enseñanza y en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La metodología incluye revisión bibliográfica, análisis de documentos, observaciones y entrevistas con cuatro profesores licenciados en Artes, Historia (2) y Geografía. La investigación mostró que los profesionales sin formación específica tienen dificultades directamente relacionadas con la titulación en un ámbito diferente, además de la inseguridad y el descontento con esta condición, considerada como fragmentación de la docencia.

Palabras clave: *formación docente; práctica pedagógica; educación básica; enseñanza; aprendizaje.*

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto do estranhamento nas condições historicamente vivenciadas por muitos professores e professoras da rede pública de educação do município de Canguçu/RS¹. Trata-se do desencontro entre a área de formação acadêmica e a área de atuação dos profissionais no Ensino Fundamental, séries finais. A partir desse cenário, emergiu a investigação apresentada neste artigo, almejando melhor compreender o fenômeno ocorrido com seus sujeitos concretos.

A rede municipal de educação de Canguçu/RS abrigava, em 2019, um total de 35 escolas, envolvendo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Devido à extensa dimensão territorial do município, que possui 3.525 km², segundo o IBGE (2010), 25 escolas estão situadas na zona rural e 10, na zona urbana. Desse total, 30 oferecem o Ensino Fundamental completo, ou seja, do 1.º ao 9.º ano (SMEEC, 2019).

Nas 30 escolas de Ensino Fundamental completo, atuam 31 professores e professoras na disciplina de Geografia, cujas formações iniciais, em nível de licenciatura, estão dispostas na Tabela 1.

Tabela 1 – Área de formação dos professores de Geografia

Formação	N.º de professores	%
Geografia	13	41,94
História	13	41,94
Pedagogia	3	9,68
Ciências Sociais	1	3,22
Artes	1	3,22
Total	31	100

Fonte: SMEEC, 2019. Organização dos autores, 2020.

Os dados apresentados na Tabela 1 confirmam o desencontro entre formação acadêmica e área de atuação, principalmente dos professores e professoras de Geografia do município. Constata-se que apenas 41,94% são licenciados em Geografia e 58,06% possuem formação em outras áreas, a maioria (41,94%) em História. Os índices explicitam a distorção entre formação e atuação de professores com ênfase na área do conhecimento analisada.

Segundo o Censo Escolar (INEP, 2019), no Brasil, 83,2% dos professores do Ensino Fundamental, séries finais, possuem formação em licenciatura, porém apenas 53,2% atuam na disciplina na qual se graduaram. Na região Sul, que envolve os estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, esse percentual é maior, chegando a 67,6%, ou seja, 32,4%, quase um terço dos profissionais ensina disciplinas para as quais não possui formação específica. Conforme demonstra a Tabela 1, embora todos os que atuam na disciplina de Geografia na rede municipal sejam licenciados (100%), apenas 41,94% têm formação na área, revelando a condição extrema do caso investigado.

O quadro de professores do município é composto por concursados e contratados, ingressantes a partir de concursos públicos e contratações emergenciais e temporárias. Contudo, destaca-se que o último concurso para o cargo de professor de Geografia é datado de 2012. No ano de 2016, houve a realização de outro concurso público, porém, embora seja notória a ausência de profissionais com formação específica, o edital não abrangia essa área do conhecimento. É importante observar que a nomeação de 2016 (Tabela 2) refere-se ao período de vigência do concurso de 2012.

Dos 13 docentes com formação em Geografia, 7 são concursados e 6 contratados, alguns no próprio quadro de concursados. O histórico das nomeações dos profissionais habilitados em Geografia a partir de concursos por área pode ser observado na Tabela 2.

Tabela 2 – Histórico das nomeações de professores de Geografia em Canguçu/RS

Professor	Data de Nomeação
1	01/03/2004
2	14/03/2006
3	14/03/2006
4	14/03/2006
5	14/03/2006
6	21/05/2015
7	08/07/2016

Fonte: SMEEC, 2019. Organização dos autores, 2020.

A constatação de que 58,06% dos professores de Geografia do município possuem formação acadêmica em outras áreas do conhecimento conduziu à formulação do problema de pesquisa: quais os principais desafios enfrentados por esses professores e professoras no exercício da docência e que repercussões essa condição provoca no contexto de sua atuação profissional? De forma complementar, indaga-se sobre as características do processo de construção da docência em professores com e sem a formação específica na área de atuação. Portanto, assumindo como referência a Geografia, a pesquisa consistiu em investigar a prática pedagógica de professores com e sem formação na área de atuação, buscando identificar e compreender suas características e desafios. Desenvolve-se, nesse caso, uma análise compreensiva do processo de construção da docência pelos dois grupos, embora enfatize o último.

A principal justificativa deste estudo encontra-se nos dados anteriormente expostos, tratando-se de um sistema recorrente e que vem se perpetuando no decorrer dos anos por gerações de professores. Além disso, constata-se que há pouquíssimos estudos nessa

perspectiva, tanto sobre o município, especificamente, como no contexto educacional mais amplo. Estudar a relação entre formação e atuação de professores em áreas dissonantes torna-se relevante para a própria rede de ensino que a promove, visto que apresenta indicadores sobre como se sentem os docentes ao se confrontarem com necessidade de atuar em outra área que não a de sua formação, além de evidenciar seus possíveis desdobramentos.

2 METODOLOGIA

A primeira ponderação acerca do delineamento metodológico desta pesquisa é que se trata de um estudo de caráter qualitativo, pois toda construção docente está associada à subjetividade humana. Ademais, seu desenvolvimento priorizou o espaço natural da profissão, ou seja, as respectivas escolas onde atuam as docentes e, de forma mais precisa, em suas salas de aula. O conjunto de sujeitos é composto por três professoras licenciadas para o ensino de outras disciplinas, Artes e História (2), e uma professora licenciada em Geografia.

Para atingir os objetivos propostos, os meios de construção de dados e coleta de informações compreenderam, além da revisão de literatura, observações, entrevistas semiestruturadas e análise documental. Não obstante sejam instrumentos complementares entre si, eles foram selecionados visando alcançar objetivos específicos no escopo da pesquisa. Com o intuito de caracterizar o processo de construção da docência em Geografia das investigadas, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, as quais apresentavam um roteiro de perguntas previamente elaborado. A escolha pelo tipo semiestruturado mostrou-se profícua, permitindo acrescentar outras indagações, surgidas no decorrer da entrevista e que se tornaram relevantes para sua contextualização diante dos propósitos centrais.

O roteiro inicial foi composto por seis questões para a professora formada em Geografia e por sete questões para as formadas em outras áreas. Embora buscando não interferir na rotina diária das professoras, as entrevistas foram realizadas em seus próprios locais de trabalho. Em quase todos os casos, somente com a presença dos entrevistadores e da entrevistada e depois de ter sido concluído o processo de observação. Essa escolha foi adotada por considerar que, após as observações, a entrevista agregaria elementos concretos para o diálogo, possibilitando questionar situações de aula consideradas pertinentes.

Antes do trabalho de campo, foi realizado um pré-teste com uma professora de Geografia formada em História, vinculada à rede estadual de educação. O objetivo da entrevista foi aprimorar o roteiro de questões e analisar se era necessário acrescentar, retirar ou reformular algum questionamento. Como o roteiro inicial não sofreu alterações relevantes e levando em conta a pertinência das respostas obtidas, optou-se por considerá-lo no conjunto dos dados de pesquisa.

Adotaram-se nomes fictícios para as entrevistadas, escolhidos a partir de docentes que marcaram a vida escolar dos pesquisadores. A Tabela 3 traz as datas de realização das entrevistas e os nomes atribuídos aos sujeitos.

Tabela 3 – Data de realização das entrevistas

Nome Fictício	Formação	Data
Simone*	História	30/08/2019
Valéria	Artes	16/09/2019
Mara	História	27/09/2019
Andréia	Geografia	28/10/2019

Fonte: Dados da pesquisa, 2019. Organização dos autores, 2020.

A opção pelas observações está associada à necessidade de compreender os atos e as condutas das professoras em sala de aula. Como salientam Bogdan e Biklen (1994, p. 48), “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência”. Para Gil (2008, p. 100), “a observação apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação”. Todavia, é preciso considerar que esse processo pode causar inconvenientes que poderão vir a camuflar alguns dados. O principal deles consiste nos efeitos que a presença dos pesquisadores pode provocar nos ambientes e respectivos comportamentos. É normal que, ao sentirem-se observadas, as pessoas ocultem ou alterem seu comportamento, temendo ameaças a sua privacidade (GIL, 2008).

A observação das aulas também seguiu um roteiro definido previamente. Estipulou-se que cada professora seria observada durante quatro blocos de aula, considerando-se o tempo de

45 minutos para cada bloco. Entretanto, essa meta não pôde ser plenamente cumprida em todos os casos, principalmente pela constante troca de horários nas escolas, fazendo com que algumas datas de observação colidissem. As aulas foram observadas em turmas de 9.º ano em todos os casos, excetuando Simone, com a qual se realizou o pré-teste. Na Tabela 4, é possível verificar os dados operacionais das observações.

Tabela 4 – Registros operacionais das observações

Nome Fictício	Formação	Data	Duração Total
Mara	História	27/08/2019 – 1 bloco 28/08/2019 – 2 blocos 04/09/2019 – 2 blocos	5 blocos
Valéria	Artes	09/09/2019 – 2 blocos	2 blocos
Andréia	Geografia	14/10/2019 – 2 blocos 04/11/2019 – 2 blocos	4 blocos

Fonte: Dados da pesquisa, 2019. Organização dos autores, 2020.

As observações foram registradas em um diário de notas e contemplaram quatro categorias de análise: aspectos didáticos e pedagógicos (recursos utilizados, planejamento e estruturação da aula, relação com os alunos); avaliação (instrumentos e demais aspectos considerados no processo avaliativo); abordagem dos conteúdos geográficos; fundamentação teórica e metodológica das professoras.

A análise documental foi outro instrumento importante para o êxito da investigação, pois permitiu o acompanhamento operacional do planejamento das professoras e o que consideravam pertinente com relação ao conteúdo desenvolvido em aula. Essa técnica auxiliou a caracterizar as práticas pedagógicas e o processo de ensino das professoras, e os principais documentos analisados foram seus cadernos e os instrumentos de avaliação.

A reflexão sobre as práticas pedagógicas das professoras com e sem formação em Geografia atuantes na área demandou a reunião de todas as técnicas apresentadas anteriormente. Registra-se, ainda, a coleta de dados na Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Cultura de Canguçu/RS (SMEEC) para caracterizar a rede de ensino. Os principais dados obtidos nesse

órgão são referentes ao histórico de nomeações e ao quantitativo de professores formados em Geografia, atuantes na rede.

Os principais materiais bibliográficos da pesquisa concentram-se em livros e artigos centrados na formação de professores, destacando-se autores como Tardif (2014), Freire (1996; 2001; 2002) e Nóvoa (1997). Com a utilização desse referencial teórico foi possível estabelecer relações com o trabalho de campo, articulando, permanentemente, teoria e prática.

3 AS PROFESSORAS E A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA

Para Tardif (2014, p. 68), “o desenvolvimento do saber profissional é associado *tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção*”. Com essa afirmação, destacam-se duas ideias basilares para a compreensão da construção docente. A primeira é que o lugar e as fontes onde se desenvolve o saber profissional são influenciadores da prática dessas professoras. A segunda é que esse saber é desenvolvido permanentemente, isto é, advém de fases distintas de construção, pois sempre há possibilidade para novos saberes. A aprendizagem é um processo, como sustenta Freire (1996, p. 22), pois, “na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”. Ser professor é, portanto, a representação de um sujeito que estará aprendendo sempre, pois as fases e os indivíduos com os quais trabalha modificam-se permanentemente.

A professora Mara é licenciada em História e possui 31 anos de docência. Trabalhando há 20 anos com as disciplinas de História e Geografia, afirma que é impossível dissociar sua identidade da profissão que exerce. As pessoas de seu círculo de convivência e ela mesma reconhecem-na como a professora Mara de História e Geografia. O trabalho possui a capacidade de modificar a identidade do trabalhador, “pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo” (TARDIF, 2014, p. 56). O eu pessoal e o eu profissional emergem de um único sujeito, que possui valores e crenças particulares e fornecedoras de subsídios para a construção de uma personalidade inconclusa. É inevitável que, em algum momento, essas esferas se cruzem, principalmente em uma profissão em que se trabalha com outros seres humanos, que também têm suas peculiaridades.

Enquanto Mara também se identifica como professora de Geografia, Valéria, licenciada em Artes e que possui 11 anos de carreira, ainda mantém sua identidade profissional ligada à

área de formação inicial. Isso ocorre, provavelmente, por ter começado a atuar com a disciplina de Geografia recentemente (um ano letivo). O enraizamento com sua formação sobrepõe-se aos demais componentes curriculares que ministra. Várias vezes, ela utiliza a expressão “minha disciplina” para referir-se a Artes, enquanto as outras designa somente por História ou Geografia, sem demonstrar pertencimento. Dessa forma, revela uma dualidade em seu fazer docente:

Eu me sinto bem, porque eu vou... eu vou explicar pra eles, eu gosto de explicar, eu gosto de pegar uma coisa e ensinar, eu sinto muito prazer em ensinar aos outros o que eu sei. Mas ao mesmo tempo, às vezes, eu me sinto um pouco mal, quando eu vejo que eu não tô entendendo, às vezes, aquele conteúdo específico ou quando eu chego numa sala de aula e eu não consigo responder as perguntas dos alunos. [...] **Quando eu não consigo responder o que o aluno quer**, ou dali a pouco a aula não saiu do jeito que eu imaginava, **ou dali a pouco não era isso que era pra ter falado e eu fiz um enredo lá que nem eu mesma me entendi**, aí eu me sinto muito mal. Mas do mais quando eu tenho um texto bom, que eu consigo entender ele e eu consigo passar, pelo menos, eu fico feliz por tar passando pra eles o bom (VALÉRIA, 2019, grifos nossos).

Apesar de se dedicar à busca por materiais didáticos adequados, ela relata que esbarra na dificuldade de não saber o que, de fato, é importante ou não em Geografia. Destaca que está passando por esse processo sozinha, pois, na escola, onde trabalha não existe nenhum professor formado na área com o qual pudesse dialogar. Também não mencionou qualquer tipo de auxílio dos colegas que ministram ou já ministraram a disciplina.

Diferentemente do que ocorreu com Valéria, Mara contou com o suporte de colegas que haviam atuado na disciplina de Geografia e evidencia a relevância desse apoio:

No início, como toda novidade, ela meio que assusta. Eu tinha que pesquisar muito e contar com o apoio da pessoa que era diretora. Ela era formada em História e também tinha um vasto conhecimento na área da Geografia. E ela me auxiliava muito, porque eu tinha muitas dúvidas. [...] Então, o primeiro ano foi assim oh, acredito que o meu trabalho foi até bem... **deixou muitos déficits**, porque, primeiro, porque era novidade e, depois, porque eu não tinha uma bagagem que me permitisse um conhecimento maior (MARA, 2019, grifos nossos).

Mara salienta que, apesar de todo o suporte e dedicação, seu trabalho no primeiro ano apresentou muitos déficits. Lembrou que começou ministrando aula para somente uma turma e tornou-se professora de todas as séries finais do Ensino Fundamental em seu terceiro ano de experiência, ou seja, foi um processo gradual e que teve um tempo maior de adaptação.

O apoio de outro profissional está atrelado à concepção de partilha, defendida por Nóvoa (1997, p. 26):

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nas quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado. O diálogo entre professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional.

Mara comprova que o contato e a troca de experiências entre os professores podem ajudar na promoção de um ensino mais qualificado, servindo como um alicerce para enfrentar os desafios da docência.

Quando indagada sobre o processo de formação acadêmica, a professora diz que, em seu curso, havia dois semestres reservados para a aprendizagem de conteúdos considerados geográficos. Entretanto, afirma que esses dois semestres poderiam ter sido mais bem explorados.

O reconhecimento crítico perante a formação acadêmica suscita uma reflexão constante sobre o quanto os professores precisam esforçar-se no começo de suas carreiras para realizar seu trabalho de maneira qualificada. Os primeiros anos de aula são fundamentais, porque é o momento em que se começa a consolidação de uma prática profissional, com as rotinas de trabalho e a busca por conquistar o sentimento de competência. Emerge uma preocupação de caráter permanente com a competência para ensinar, sabendo que “ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo” (FREIRE, 2002, p. 28).

Valéria demonstra enfrentar dificuldades para compreender a base da ciência geográfica. Tentando alternativas para aproximar-se da Geografia, ela opta por estabelecer vínculos com Artes, buscando associações com algum símbolo que marcou determinado período histórico ou obras que personifiquem a imagem de um país, por exemplo. Afirma que trabalha bastante com mapas, pois ela os caracteriza como elementos mais artísticos do que, propriamente, representativos do espaço. Contudo, revela que o olhar e a abordagem dos conteúdos são diferentes, pois seus saberes disciplinares são outros.

Em seus relatos, Valéria assinala que a coordenação pedagógica da escola já lhe exigiu planejamentos melhores, pois os alunos de 9.º ano precisam sair preparados para o Ensino Médio. No entanto, saber o conteúdo a ser ensinado e apresentar um bom planejamento

“exige[m] do professor conhecer a ciência, a história de nossa disciplina escolar, enfim, ter uma intimidade com conteúdo de modo a saber trabalhar com ele e desafiar os alunos a mostrar interesse” (CALLAI, 2013, p. 101). Desconhecendo a ciência será possível planejar e desempenhar uma docência qualificada? Diante da resposta negativa, percebe-se que o sentimento de incompetência acompanha o trabalho docente, fragilizando o sujeito cotidianamente.

Refletir sobre a própria prática torna-se uma tarefa muito complexa nesse momento, pois o sujeito precisa se autoavaliar diante de uma situação totalmente desfavorável. Afinal, além de não possuir a formação específica, não conta com o apoio de outros profissionais da área. Soma-se a isso o tempo que demanda para o planejamento de aulas e avaliações para sete turmas de Artes, três de Geografia e três de História.

Embora, às vezes, as pessoas pensem que, em Arte, eu não precise planejar... eu preciso planejar também. Então, essa coisa de que “ah, Arte tu domina, não precisa nem planejar”. Preciso planejar também. Então, não é porque eu tenho só 20 horas que eu tenho que me dedicar só pra História e Geografia e não pra minha disciplina também (VALÉRIA, 2019).

A narrativa da entrevistada revela que os desafios da docência exigem uma reinvenção permanente dos professores, sobretudo na condição fragmentada em que se encontram as integrantes da pesquisa.

Já Andréia é professora formada em Geografia e exerce a função há 18 anos. Nesse caso, é visível a sensação de pertencimento com relação a sua formação inicial, pois foi um caminho articulado entre a academia e os saberes experienciais. Por saberes experienciais entendem-se aqueles que se originam e são validados pela experiência, considerados saberes práticos. Arelado a isso, Andréia afirma ser indispensável o vínculo com os alunos para estimulá-los nas aulas, visto que as realidades são plurais e bastante complexas.

Essa preocupação com os alunos pode ser constatada em sua própria prática pedagógica, sempre buscando acompanhar cada um individualmente. Ela declara que adora Geografia, uma vez que a disciplina permite explorar a criticidade dos estudantes por meio da abordagem de temas atuais, os quais são fonte para um debate profícuo em aula.

De maneira geral, nenhuma das três professoras analisadas mencionou a sua trajetória escolar no processo formativo. Como lembra Tardif (2014), os professores, durante suas vivências escolares, interiorizam certo número de conhecimentos e os reutilizam em sua prática

de maneira não reflexiva, isto é, usam, mas não associam ou refletem sobre a origem de tais conhecimentos. Na sequência, busca-se demonstrar como essas professoras aprendem e ensinam a disciplina que ministram.

4 ESTRATÉGIAS DE ENSINAR E APRENDER GEOGRAFIA

A investigação considera o ensino a partir da perspectiva freireana em que “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 12). Como seres históricos, nossos processos de ensinar e aprender são contextuais, vinculados a espaços e tempos como instâncias fundamentais. A aprendizagem necessita de tempo, mas nem sempre o tempo em que se exerce uma função pode ser sinônimo de qualidade. É fato que o tempo pode aprimorar as práticas docentes, desde que o profissional que as executa tenha, como base, uma formação reflexiva. Nesse sentido, ser um profissional reflexivo pode ser compreendido como um ato de busca pela aprendizagem contínua:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de uma autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que também é uma identidade profissional (NÓVOA, 1997, p. 25).

Além disso, considera-se que uma boa docência exige a mobilização de um conjunto de saberes, “reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho” (TARDIF, 2014, p. 21). Entretanto, deve-se configurar como uma mobilização de saberes assentada em uma “prática docente crítica, implicante do pensar certo”, que “envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 43). Trata-se, portanto, de uma aprendizagem contínua no horizonte da formação permanente, que implica a prática de analisar a prática: “é pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda” (FREIRE, 2001, p. 72).

Para melhor organizar os resultados obtidos e caracterizar o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido pelas professoras investigadas, optou-se por elaborar quadros-

sínteses. No Quadro 1, são apresentados os principais recursos didáticos utilizados pelas professoras no ensino de Geografia.

Quadro 1 – Os recursos didáticos utilizados no ensino de Geografia

Profa. Valéria – Licenciatura Artes	Profa. Mara – Licenciatura História	Profa. Andréia – Licenciatura Geografia
Quadro	Quadro	Quadro
Livro didático	Livro didático	Livro didático
Mapas	Mapas	Mapas
Xerox (reprodução)	Xerox (reprodução)	Xerox (reprodução)
_____	Celular	_____

Fonte: Organização dos autores, 2020.

Percebe-se que a maioria dos recursos didáticos é comum a todas as professoras. As principais diferenças estão na forma de utilizar esses instrumentos para a condução das aulas, o modo como são articulados no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Nas aulas da professora Valéria, verificou-se o empenho em sintetizar os conteúdos para os alunos. Os textos escolhidos por ela possuem uma linguagem bastante acessível, o que pode contribuir para a compreensão das temáticas trabalhadas. Percebeu-se a busca pela própria aprendizagem da disciplina nesse processo de síntese, embora Valéria evite fazer do livro didático um manual de instruções. Considerando o livro como um aporte teórico para si, problematiza com os alunos algumas imagens, mapas, pequenos textos e outros elementos extraídos dele, limitando sua explicação a esses recursos. Entende que os livros didáticos de Geografia disponíveis na escola trazem textos muito densos e de difícil interpretação, inclusive para ela. As observações demonstraram que, em determinados momentos, a professora não sabia ou apresentava dificuldades para responder as dúvidas dos alunos, principalmente aquelas que transcendiam o conteúdo previamente elaborado por meio das sínteses.

Mara utiliza os recursos selecionados previamente como ponto de partida de sua aula. Embora esteja atenta ao planejamento, estimula os alunos a contribuírem coletivamente na construção do conhecimento. Sua proposta de ensino reforça a dimensão participativa por meio de provocações e estímulo à autonomia discente. Identificou-se que o livro didático serve como

um amparo teórico para algumas atividades, mas suas aulas não são planejadas, exclusivamente, seguindo esse dispositivo.

Por sua vez, Andréia utiliza o quadro para passar pequenos textos ou montar uma rede de esquemas e mapas conceituais, na forma de síntese dos conteúdos. Para essa professora, a utilização do livro didático depende da temática em questão. Segundo afirma, se o texto não for bom, ela procura referências complementares para dialogar com o livro. Assim como Mara, Andreia sempre procura contextualizar o conteúdo com mapas (político e físico), não seguindo exclusivamente o livro didático. Percebe-se que o conhecimento científico permite à professora uma maior autonomia diante do planejamento e da prática em sala de aula.

O Quadro 2 demonstra os principais recursos que as docentes utilizam para sua própria aprendizagem em Geografia. Por este tópico pautar-se principalmente pelas entrevistas, consideram-se, também, as respostas obtidas no pré-teste (entrevista com a professora Simone).

Quadro 2 – Recursos utilizados pelas docentes para a sua aprendizagem de Geografia

Profa. Valéria – Licenciatura Artes	Profa. Mara – Licenciatura História	Profa. Andréia – Licenciatura Geografia	Profa. Simone – Licenciatura História
Internet	Internet	Internet	Internet
Livro didático	Livro didático	Livro didático	Livro didático
Prática em sala de aula	Prática em sala de aula	Prática em sala de aula	Prática em sala de aula
Autoavaliação	Cursos de formação	Formação inicial	Autoavaliação
_____	Outros profissionais do ramo	Outros profissionais do ramo	Outros profissionais do ramo
_____	Livros específicos de Geografia	Interpretando mapas/trabalhos de campo	Vídeos, criando jogos com os alunos

Fonte: Organização dos autores, 2020.

Nota-se que, embora alguns elementos repitam-se, outros são exclusivos de determinadas professoras.

Valéria é quem utiliza menos ferramentas de aprendizagem. Contudo, é quem atua há menos tempo na área, ou seja, a busca por novas fontes também é um processo em fase inicial. Ela explica que pesquisa materiais objetivos que facilitem sua aprendizagem e, conseqüentemente, o ensino daquele conteúdo e a aprendizagem dos alunos. “Eu leio o texto e

vejo: ‘tá muito confuso pra mim?’ Se tá confuso pra mim, vai ser confuso pra eles. Então, às vezes eu tento enxugar as coisas pra ficar mais fácil. Quanto mais fácil pra mim entender, mais fácil vai ser pra eles entenderem”. Percebe-se que a docente se preocupa com sua aprendizagem e com a aprendizagem de seus alunos ao mesmo tempo, estabelecendo relações entre os limites diante do conteúdo.

Por se encontrar descobrindo os saberes disciplinares da Geografia de forma autônoma, é compreensível elencar a internet e os livros didáticos como os principais sustentáculos de aprendizagem. Enquanto isso, a professora vai inserindo, aos poucos, os saberes construídos pela experiência ao ensinar Geografia.

Mara também reforça a importância da internet e do livro didático como apoio para a aprendizagem, porque, muitas vezes, são os recursos mais viáveis para tal. Todavia, afirma, como demonstrado anteriormente, que o suporte proporcionado por colegas foi um fator crucial para seu desempenho e para o conhecimento básico de Geografia. Revela que muitas estratégias para ensinar a disciplina foram aprendidas com esses profissionais e que as segue utilizando até hoje.

Andréia considera que a Geografia “possibilita uma atualização constante de ideias e pensamentos”. Em suas aulas, procura utilizar os fatos do cotidiano e relacioná-los aos conteúdos por meio de comparações e indagações. Ela entende que, ao promover esse tipo de situação, os alunos enxergam porque é importante estudar Geografia e conseguem identificar-se como sujeitos atuantes, e não meros objetos.

Andréia assevera que aprende Geografia com seus alunos e outros profissionais, pois servem como fonte para alcançar novos meios para o ensino. Explica que, com os alunos, aprendeu a utilizar vídeos e outros recursos tecnológicos como aporte para o ensino e a aprendizagem, visto que, em sua época de formação inicial, esses recursos ainda eram escassos. Assinala que a interpretação de mapas é importante para os alunos conseguirem relacionar conjuntamente as escalas locais, regionais e globais. Acredita que o professor precisa estar buscando constantemente o novo, ser um agente pesquisador, por isso considera o trabalho de campo essencial para a problematização do conteúdo. De acordo com o discurso e com sua prática em sala de aula, é possível compreender que ela personifica as noções de professor pesquisador e professor reflexivo.

Ser professor pesquisador e reflexivo permite que o profissional faça dos questionamentos sua principal ferramenta de trabalho. Dessa forma, além de questionar as situações e os problemas, pode fazê-lo consigo e com sua prática. Para exigir que os alunos sejam reflexivos, o professor “tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo de dar valor à confusão dos seus alunos. Mas também faz parte das suas incumbências encorajar e dar valor à sua própria confusão” (SCHÖN, 1997, p. 85).

Simone relata que o aprender e o ensinar estão interligados, uma vez que a fusão entre os alunos e a docente produz benefícios para todos. Por conseguinte, ela faz dos questionamentos dos alunos uma forma de aprender, pois é instigada a buscar respostas. Essa concepção identifica-se com o pensamento freireano sobre ensinar e aprender. Segundo Freire (1996, p. 12), ensinar “não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”. Contudo, ressalta que o aprender exige que o profissional esteja ciente de que é necessário estudar e atualizar-se permanentemente, mas que isso precisa ser conciliado com a rotina diária. O que é bastante difícil, porque o tempo acaba sendo um obstáculo. “Eu acho assim, oh, que a gente tem que tá sempre se atualizando [...] eu acho que eu tenho que tá sempre estudando, estudando, estudando, estudando e a gente não tem muito tempo pra isso assim, né” (SIMONE, 2019).

Pelo exposto, evidencia-se que todas as entrevistadas reconhecem que, por ensinar e aprender diariamente, seus processos de formação são contínuos. Ademais, entendem que cada turma possui especificidades na aprendizagem, exigindo uma preparação personalizada do professor. Destacam que a reciprocidade dos estudantes é importante para uma boa docência e que aprender Geografia é uma tarefa em que tempo, dedicação, esforço, comprometimento e reflexão são essenciais.

Na busca por um resultado satisfatório de seu trabalho, todas as docentes consideram que a formação inicial é fundamental para aprender a essência da disciplina e encontrar alternativas eficazes para o ensino. Além disso, evidencia-se que o diálogo entre professor-aluno é fonte de conhecimento para ambos.

A compreensão sobre o processo avaliativo também apresenta diferenças significativas entre as entrevistadas. Andreia tem a perspectiva de que a avaliação refere-se ao desenvolvimento das habilidades do aluno na compreensão das temáticas. Percebeu-se, durante as observações, que a docente tem uma ficha de acompanhamento individual de cada estudante

e, com base nela, consegue visualizar seu desempenho. Além de atribuir conceitos às tarefas realizadas pelos alunos, ela verifica caderno por caderno e toma notas das maiores dificuldades apresentadas por eles. Com esse suporte, relata que consegue perceber se o aluno está evoluindo ou regredindo em suas atividades. Isso ficou nítido quando ela olhou para a ficha de um educando e afirmou, para ele, que seus trabalhos anteriores estavam bem melhores em relação aos atuais.

Segundo ela, a ficha permite-lhe fazer essas cobranças e exigir mais, pois um dos papéis do professor é estimular o crescimento de seus alunos. Solicita trabalhos de busca na internet e na comunidade para verificar a capacidade de síntese e reflexão e pede uma parte teórica para analisar o encadeamento de ideias. Quanto à forma de apresentar os trabalhos, Andréia procura deixar os alunos mais livres para utilizarem seu poder criativo. Realiza uma prova trimestral como ferramenta de apoio para a averiguação da aprendizagem, mas esta não é o principal instrumento avaliativo.

As professoras Mara e Valéria atribuem notas aos estudantes segundo o que eles atingiram nas avaliações. Para isso, utilizam, geralmente, os seguintes instrumentos avaliativos: duas provas individuais, trabalho de pesquisa individual ou em grupo, composto por uma parte teórica e outra escrita e participação nas aulas. As provas e os trabalhos possuem pesos semelhantes e a avaliação é feita pelo somatório das notas obtidas em cada instrumento. A participação e as atividades em sala de aula constituem uma parte da avaliação denominada afetivo, que corresponde a 10% da nota máxima do trimestre. Ressalta-se que os pontos de afetivo são distribuídos por critérios do docente, não sendo obrigatório conceder ao estudante o valor total.

Valéria busca canalizar as explicações na leitura do texto-base. Após realizar a leitura com os alunos, busca repetir em sua fala aquilo que está escrito, restringindo-se ao texto. Segundo os próprios relatos da docente, essa é a forma como ela se sente mais segura, pois seus saberes disciplinares são adquiridos justamente com esse tipo de produção teórica.

Mara e Andréia conseguiram operacionalizar bem as temáticas e os conteúdos geográficos, demonstrando segurança ao utilizarem os mapas. Pode-se considerar que essa autoconfiança das docentes também está relacionada ao fato de ministrarem essas temáticas há muitos anos, evidenciando os saberes desenvolvidos pela experiência. Essa autoconfiança

permite-lhes um espaço mais amplo para as relações pedagógicas afetivas, visto que as perguntas dos alunos não são recebidas como testes intelectuais em Geografia.

Durante as aulas de Mara e Andréia, notou-se que elas conseguem explicar o conteúdo sem, necessariamente, realizar a leitura dos textos como suporte, ou seja, os textos servem como instrumento para aprendizagem dos alunos, mas não limitam a explicação das professoras; a leitura é utilizada para reforçar algo previamente explicado. Ambas procuram relacionar os conteúdos em estudo com aqueles que já foram trabalhados em outras oportunidades, demonstrando que os assuntos a serem estudados são componentes de uma rede de conhecimento, e não temáticas desconexas. Ao longo de toda a descrição do processo de construção docente, evidenciou-se que, embora tenham seus pensamentos fundamentados em certos autores, somente Andréia mencionou uma de suas fontes, o geógrafo José William Visentini.

As entrevistadas analisam a construção docente como um processo continuado, mas relacionam sua origem com a formação inicial na faculdade ou com o magistério. Nenhuma apontou indícios de que sua prática pedagógica também possui, como pilar estruturante, suas próprias trajetórias escolares como estudantes, tampouco mencionou seus próprios professores de Geografia nesse processo. Elas fundamentam sua atuação docente em autores específicos de livros didáticos, mesmo não os utilizando como manual de instrução. Adotam conteúdos disponíveis na internet, algo que pode representar uma fonte pouco confiável, principalmente por afirmarem que buscam informações em diversos *sites* e *blogs* para compilarem um texto.

Percebe-se que, embora as professoras elenquem diversos recursos de aprendizagem em Geografia e algumas até cite a leitura de livros sobre o ensino da disciplina, elas não explicitam a origem de seu fazer docente. Todas afirmam que a construção da docência ocorre, principalmente, em sala de aula, mas não destacaram os princípios que fundamentaram essa prática no começo de suas carreiras. Se é verdade que o auxílio de demais profissionais pode ser um fator influenciador das práticas pedagógicas, ratifica-se que o professor, por ser um sujeito singular, em algum momento apresentará suas próprias concepções.

Conforme constatou-se, é possível que as próprias investigadas não tenham claro para si mesmas quais os princípios, pessoas e instrumentos que amparam sua prática pedagógica, ou seja, além da experiência cotidiana, não identificam outras raízes que sustentam seu fazer docente.

5 DESAFIOS DOCENTES: A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO ESPECÍFICA NA ÁREA DE ATUAÇÃO

Os relatos sobre as dificuldades enfrentadas pelas professoras no ensino de Geografia permitem refletir sobre a relevância da formação específica na área de atuação. Para isso, serão apresentados e analisados fragmentos das entrevistas, complementados pelas observações das práticas em aula.

A professora Simone, formada em História e atuando há dois anos com a disciplina de Geografia, declara que os maiores desafios encontram-se no tempo necessário para estudar e planejar as aulas. Essa exigência relaciona-se diretamente à falta de formação específica, pois demanda mais esforço na escolha dos materiais e na elaboração dos planos de aula. A professora associa a fundamentação de sua formação docente ao magistério, não necessariamente à formação em História, que foi feita a distância. Por trabalhar com os anos iniciais, gosta de proporcionar também aos alunos dos anos finais aulas mais lúdicas e considera que estudo, paciência e criatividade são elementos essenciais para uma boa docência. Lembrou que durante seus estudos não pensava na possibilidade de trabalhar com disciplinas além de sua área de formação e que foi surpreendida ao deparar-se com tal situação. Explicou que só assumiu a regência de Geografia para cumprir a carga horária semanal em uma mesma instituição.

Para Valéria, o principal desafio consiste em sua falta de conhecimento específico na área:

A barreira é a falta do meu conhecimento específico do assunto que eu não consigo, eu não consigo filtrar às vezes... que eles falam muito em filtrar “ah tem que filtrar o conteúdo”. Como é que eu vou filtrar um conteúdo se eu não sei o que é importante e o que não é importante? Aí eu procuro num livro de Geografia, no livro didático, tem um monte de coisa, tem um monte de coisa... de matéria, um monte de conteúdo que quanto mais eu vou lendo... mais eu vou me atrapalhando e aquilo ali não vai ser vencido ao longo do tempo. Aí eu procuro na internet, e na internet, tu consegue umas coisas mais objetivas, umas coisas mais resumidas, mais limpas (VALÉRIA, 2019).

Essa dificuldade apontada pela professora acarreta outros desafios cotidianos, tais como: planejamento, metodologias de ensino e domínio de conceitos geográficos. Embora considere que, na docência, é preciso haver paixão, salienta que seus subsídios ainda são poucos para o ensino da disciplina e que procura ir se adaptando conforme as reações dos estudantes.

Assim como Simone, Valéria informa que aceitou o convite para ministrar disciplinas fora de sua formação para estabelecer vínculos com uma mesma comunidade escolar, o que considera fundamental na docência. A seguir, observa-se a análise da docente sobre essa conjectura desde a formação inicial:

Na minha graduação, quando eu era aluna, é uma coisa engraçada, eu não sabia que precisava estudar pra ser professora de Arte, porque as minhas professoras nunca eram formadas em Arte. Então, quando eu fui pra faculdade, que eu descobri que tinha faculdade de Arte... eu pensei: “Bah, que legal, a gente pode estudar pra ser professor de Arte, porque eu sempre gostei da matéria”. [...] Mas lá dentro, as pessoas diziam que não, que tu teria que dar só a tua matéria e não sei o quê. Mas eu até mais ou menos, às vezes, até pensava um pouco na realidade que a gente vive que isso iria acontecer ou eu iria ficar em várias escolas pipocando – como eu fiz até ano passado – várias escolas dando só Arte. Ou se eu fosse fixar mais numa escola eu teria que dar outras matérias, mas eu não fui preparada pra isso né. A minha preparação era mais pra pipocar em várias escolas. E essa questão assim óh de pipocar em várias escolas tem uma coisa assim que eu observo: que desse 1 ano que eu fiquei em 3 escolas/ 4 escolas, parece que eu fiquei 4 anos. 4 escolas num ano... esse ano parece que valeu 4 anos. Então, nesses 10 anos que eu tou parece que eu tive 30 anos de carreira (VALÉRIA, 2019).

Como salienta Valéria, a distorção entre área de formação e área de atuação também atinge outras disciplinas. Nesse particular, o desgaste de trabalhar em várias instituições é um fator determinante para que esse professor opte por assumir a regência de outras disciplinas, mesmo que não seja habilitado na área:

Eu trabalhava em várias escolas e eu tava achando isso meio ruim... tu tá todo dia, cada dia em um lugar diferente. E dentro dessas várias escolas, eu ia um dia pra cada escola. Então, eu tinha 3 chefes, 3 secretárias me cobrando chamada, 3 coordenadoras me cobrando coisas, 3 diretores... sabe e as coisas eram tudo triplicadas. Tinha reunião, eu tinha que ir em 3 reuniões, eu tinha que fazer tudo 3 vezes. Só que, em partes, eu to acostumada, pra mim, isso era o normal. Só que eu tinha vontade também de ficar só em uma escola. Uma vez uma diretora me disse: “tu tá em várias escolas, mas, na verdade, tu não tá em nenhuma. Tu é de todos, mas tu não é de ninguém, porque tu não pertence a ninguém, tu só tá pulando pra lá e pra cá”. E isso é verdade, porque tu acaba indo pra tudo que é lugar, às vezes, tu fica de fora das coisas que acontecem na escola, dos acontecimentos, os eventos tu acaba ficando meio de fora. Então, eu queria ficar mais numa escola só. Então, pra mim poder ficar numa escola só eu teria que pegar outras disciplinas, porque só Arte não dá, porque Arte eu vou pegar só um pedacinho né. Então... Arte, eu mato num dia praticamente, então eu precisaria de outras matérias. E aí me ofereceram essas matérias. Eu não pedi as matérias, foi a escola que me ofereceu (VALÉRIA, 2019).

O desabafo de Valéria é representativo da condição dos outros professores que possuem disciplinas com poucos períodos semanais. Portanto, ou esses profissionais estabelecem laços com uma única instituição e desafiam-se a trabalhar com outros componentes curriculares, ou deverão enfrentar uma rotina desgastante na área de sua formação, deslocando-se entre escolas distantes entre si.

Para Mara, seus maiores desafios e/ou limites na docência também se relacionam com os aspectos formativos: “Os limites assim óh, como eu não tenho uma formação na área, eu tenho aquele pouco que eu tive na licenciatura de História, esse aí é um dos problemas”. Mesmo após 20 anos de atuação em Geografia, analisa que a falta de formação é um dos problemas para o ensino da disciplina. Apesar de gostar muito de Geografia, identifica uma especificidade em algumas turmas que problematiza, profundamente, sua docência:

Algumas turmas, os alunos me dizem que eles têm mais facilidade na História que na Geografia. Aí eu fico pensando assim óh, apesar de eu gostar, de eu tá sempre com o mapa na mão, de eu puxar uma coisa e outra: “será que eu não explico melhor a História?” Porque as notas, isso reflete nas notas dos alunos e eles me dizem assim: “entendo mais a História!” E aí eu fico pensando, fico com aquela interrogação: “Mas será que não sou eu”? (MARA, 2019).

A professora reafirma achar que isso tem total relação com sua formação específica em História. Ao avaliar que seus alunos apresentam desempenho melhor em História, sua formação original, mesmo após 20 anos de regência da disciplina, propõe pensar que a formação inicial é tão essencial quanto a formação continuada e que o conjunto das duas configura-se no modelo de formação ideal (CALLAI, 2013). Aproveitando as reflexões da entrevistada, questionou-se como ela considerava a formação na área de atuação e a resposta foi contundente: “considero uma necessidade”.

Assim como Mara, todas as professoras reconhecem que a formação inicial faz falta para melhorarem suas práticas de ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem dos estudantes. Na outra extremidade, observam-se também os relatos de dificuldade que a professora formada em Geografia enfrenta para ministrar a disciplina de Ensino Religioso e enfrentou ao ministrar História:

Eu acho que é um desafio. Eu tô tendo um desafio com o ensino religioso, eu posso te dizer isso porque eu tô. Mas eu te digo assim: eu tô aprendendo muito em Ensino Religioso, que eu não sabia. Claro que a professora titular, ela me ajuda né... ela me manda atividades, eu pesquiso. [...] Vai ser um desafio? Vai

ser um desafio. [...] Tu sabe que já trabalhei com História também, mas foi logo quando eu comecei a trabalhar. Eu achei difícil, porque tinha que tá sempre correndo atrás. Eu sou formada em Geografia... tinha uma ligação, são disciplinas irmãs e eu conseguia conciliar algumas coisas, mas mesmo assim, eu não tinha formação em História, tinha que ficar correndo atrás. Foi um ano só que eu trabalhei com História, era uma escola do interior, tinha poucas turmas, então eu trabalhei com História e Geografia. Foi um ano só pra fechar carga horária (ANDRÉIA, 2019).

Verifica-se que essa docente também considera difícil atuar em outro campo sem formação específica. Cita que, para lecionar Ensino Religioso, recebe o suporte da professora que era titular, o que facilita esse processo. Identifica-se, mais uma vez, que a distorção entre a área de formação e a área de atuação relaciona-se com o cumprimento de carga horária em uma mesma escola. Andréia sustenta que, ao deparar-se com essa realidade, o professor precisa ficar buscando sempre ajuda e aprendizado. Ademais, para conseguir apresentar um ensino de qualidade, responsabilidade e comprometimento, organização e planejamento são fatores cruciais.

6 CONCLUSÕES

O conjunto de informações reunidas ao longo da pesquisa ratifica que a formação na área específica é fundamental para o trabalho docente. A segurança do professor, seus recursos metodológicos e o conhecimento básico necessário para o ensino da disciplina são, em grande parte, originários da formação inicial. Embora a formação inicial configure o elemento basilar para a atuação docente, a regência de disciplinas fora da área de formação é uma condição imposta, seja pelo cumprimento integral da carga horária ou para evitar trabalhar em muitas escolas. Essa imposição repercute negativamente em múltiplas dimensões no cotidiano de atuação profissional, sobretudo pela compreensível superficialidade do conhecimento científico que as professoras possuem. A responsabilidade pela frágil condição epistemológica é atribuída à própria professora, independentemente da realidade concreta que a condiciona. O sentimento de competência profissional configura-se como uma conquista distante, pois o que é vivenciado no cotidiano aproxima-se bem mais do oposto, a incompetência e o fracasso.

Percebe-se que a dimensão experiencial emergiu como uma categoria fundamental para compreender as características da docência fragmentada, assim como seus desafios. Entretanto, com Larrosa (2002, p. 24), entende-se que a experiência é mais do que aquilo que,

simplesmente, passa-se com o sujeito. Ela remete à “possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque”, provocando um processo complexo com o sujeito, capaz de mudá-lo. Essa experiência é relacional, pois:

[...] requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Cabe questionar se o ritmo experienciado pelas professoras que participaram da pesquisa, em seu contexto escolar, possibilita ou identifica-se com essa noção de experiência. Afirma-se que não, pois suas experiências caracterizam-se pela aceleração e pelo pragmatismo, antagônicos ao devagar, à escuta e ao reflexivo, proporcionados pelo encontro com os outros. Pouco se aproximam de experiências geradoras de sentido, mediadas pelo diálogo, ou seja, pela escuta e pela pronúncia da palavra (FREIRE, 2002).

A partir de uma análise compreensiva-reflexiva dos elementos apresentados, percebe-se que os maiores desafios enfrentados pelas docentes estão relacionados à falta de formação na área de atuação. Além de demonstrar que a formação específica é primordial para um bom ensino, a pesquisa revelou como se sentem essas professoras, inseridas em um contexto fragmentador da docência. Suas relações no processo de ensinar e aprender, com alunos, não envolvem reconhecer (conhecer novamente) o antes sabido (FREIRE, 2002, p. 119), visto que ele inexistente: alunos e professora, nessas condições, encontram-se, igualmente, na fase do conhecer. O reconhecer, fundamental para o processo, limita-se ao saber da experiência anterior, limitado pelo contexto cotidiano. Divididas entre a área para a qual dedicaram-se na formação inicial e uma área estranha no contexto de atuação, essas professoras constroem-se profissionais de uma docência incompleta, frágil e carente.

Retomando-se o objetivo principal da pesquisa, que visava investigar as práticas docentes de professoras com distintas formações relativas à área de atuação, conclui-se que a formação inicial reflete nas práticas pedagógicas. Ficou nítido que a professora formada em Geografia consegue operacionalizar melhor os conceitos geográficos. Apesar do visível esforço

das demais docentes, os parâmetros de análise demonstram que há uma carência no ensino dessa disciplina, oriunda da formação inicial em área distinta. Tais condições contribuem para desvalorizar a docência, profissão cujas ações e condições submetem-se, historicamente, a discursos externamente impostos. Por serem externos, alheios ao cotidiano educativo, às contradições e necessidades dos sujeitos que os constituem, imprimem interesses identificados com lógicas antagônicas. Como resultado, a docência fragmentada subsiste sistemicamente, reproduzindo suas características materiais e mantendo frágil a subjetividade de professoras e professores submetidos a essa condição.

Por fim, cabe assinalar que, se a formação inicial influencia tanto a qualidade do ensino, é imprescindível que as mantenedoras proporcionem condições para uma formação continuada, pressupondo a necessidade da formação permanente dessas professoras ou, ao menos, promovam uma adequação da carga horária curricular, permitindo que exerçam suas práticas em uma única escola. No entanto, tais iniciativas dificilmente emergirão do exterior, cabendo a professoras e professores, autênticos sujeitos de suas práticas, conquistá-las. A formação política constitui, na dimensão permanente, como um imperativo da formação profissional, que passa pelo reconhecimento crítico das próprias condições de trabalho. Por meio da formação permanente, as profissionais poderão ampliar suas compreensões sobre a escola e desvelar as situações-limite, vivenciadas em suas práticas. Entende-se, nesse sentido, que a docência fragmentada pela dissociação entre formação e atuação representa uma dessas situações no contexto pesquisado, cuja superação depende da luta de seus sujeitos.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Boston: Allyn and Bacon, 1994.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da geografia: o professor**. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

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

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 12. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo de 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 22 mar. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2019**. Brasília: MEC, 2019.

LARROSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 maio 2020.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1997. p. 15-38.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1997. p. 77-91.

SMEEC. Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Cultura. **Diagnóstico administrativo da SMEEC**. Canguçu/RS. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

NOTA:

¹ O município de Canguçu localiza-se na região sul do estado do Rio Grande do Sul. Segundo dados do IBGE (2010), cerca de 63% da população reside na zona rural e o mesmo órgão estima que, no ano de 2019, a população total era de 56.045 pessoas. Constituído, majoritariamente, por minifúndios, destaca-se no cenário nacional pelo plantio de tabaco e é considerado a Capital Nacional da Agricultura Familiar.

Recebido em: 28/09/2020

Aprovado em: 18/12/2021