



Reflexões sobre a atuação docente como estratégia formativa: pensando narrativas da disciplina de Vivências Pedagógicas como subsídio a formação de professores(as)

Resumo: *Pensar a formação docente mediante às vivências e a realidade escolar é fundamental para constituição do(a) professor(a). Nesse sentido, o objetivo do presente artigo foi apresentar as narrativas que embasaram a disciplina de Vivências Pedagógicas I (GCC1085), do Curso de Geografia (Licenciatura Plena) da UFSM. A disciplina buscou identificar a existência de formas de organização de ensino e apresentar os diferentes contextos escolares, considerando a necessidade de ajustamento/adaptação das abordagens geográficas em diferentes níveis, sistemas de ensino, modalidades e contextos socioespaciais. Dessa forma, no que diz respeito à metodologia, apresentamos uma síntese de debates de aula, bem como entrevistas e questionários aplicados para docentes, com a intenção de refletir sobre suas práticas pedagógicas escolares e formação de professores. Através disso, concluímos que, mesmo em Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE), a disciplina colaborou com a formação dos(as) professores(as), para percebermos a importância do reconhecimento do outro na nossa formação, bem como da valorização das nossas trajetórias na produção de saberes profissionais docentes.*

Franciele Delevati Ben¹, Carla Pizzutti Savian¹, Lucian Armindo da Silva Brinco¹, Natália Lampert Batista^{1A}

1 - Universidade Federal de Santa Maria

A - Contato principal de e-mail: natilbatista3@gmail.com

Introdução

O presente trabalho versa sobre as atividades realizadas durante a disciplina de Vivências Pedagógicas I (GCC1085), do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), sendo que ela é obrigatória para a conclusão do curso. Vale ressaltar que as aulas foram realizadas sob o Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE) da UFSM, ou seja, de forma remota, isso devido à pandemia da COVID-19. Na ementa da disciplina citada, o programa de desenvolvimento das atividades propõe a aproximação dos discentes (professores em formação) de Licenciatura em Geografia com diferentes realidades e contextos escolares.

Diante disso, a disciplina traz a extrema necessidade de se pensar acerca das experiências que formam o(a) professor(a). Adentrando no assunto, Santana e Pereira (2019, p. 15) trazem que “[...] a “tarimba” do professor se relaciona diretamente com a experiência formativa pela qual passa o sujeito em suas sucessivas ações de prática, no exercício da sua professoralidade”. Assim, compreendemos que a prática leva à tarimba, conduz à formação por meio da experiência ou dos relatos de vivências de outros(as) docentes.

Pensar sobre a atuação docente em diferentes contextos é também refletir sobre a prática docente como formadora do(a) educador(a). A formação não acaba com o recebimento do diploma. A sala de aula e o contexto escolar ensinam todos os dias. Isso quer dizer que a constituição de um(a) professor(a) ultrapassa os muros da Universidade,

e seguindo esse caminho, a interação entre futuros(as) docentes com as narrativas de professores em exercício da profissão, aproximando-os(as) da prática, promovendo reflexão e contribuindo para suas formações.

Prosseguindo e aproximando a discussão para a Geografia, Menezes (2017, p. 458) destaca que “[...] é preciso que o profissional que se propõe a atuar como professor de Geografia repense o que ensinar e como ensinar essa disciplina”. Notamos, então, que o contato com experiências profissionais de outros(as) professores(as)/estudantes da área abre um leque de possibilidades de (re)pensamentos. É importante trazeremos que o(a) professor(a) está em constante aprendizado e evolução para a construção do conhecimento e da sua “tarimba” e, ao atuar em diferentes contextos, os olhares frente à realidade vivida auxiliam no processo de evolução.

Nesse seguimento, a disciplina de Vivências Pedagógicas I, mesmo em REDE, contemplou tais abordagens para a formação dos futuros professores, com conversas marcantes e significativas de professores que atuam em diferentes áreas e contextos. Diante disso, apresentamos neste texto as atividades realizadas no decorrer da disciplina supracitada, tencionando utilizar da potencialidade das narrativas de histórias de vida de professores(a) para se pensar a formação docente.

Metodologia

As aulas de Vivências Pedagógicas I foram realizadas pela plataforma Google Meet, bem como foram disponibilizados materiais na Plataforma Moodle da UFSM para leituras e organização das atividades práticas. Assim, as 15 aulas, desenvolvidas no segundo semestre de 2021, transitaram entre discussões coletivas de textos, conversas com professores(as) convidados(as) e o desenvolvimento de entrevistas e/ou aplicações de questionários com professores(as), cujo tema norteador foi de escolha de cada grupo de estudantes. Todos esses dados foram compilados e discutidos no formato de relato de experiência (apresentação para a turma) e/ou relatório final da disciplina (texto escrito).

Os temas previstos para a disciplina foram pensados em aula, sempre com o embasamento de textos publicados sobre o eixo de debate e/ou com relatos de experiências de professores(as) convidados que trabalham com as temáticas. Os(as) docentes convidados(as) foram aqueles(as) que trabalharam e/ou trabalham com as temáticas propostas para cada debate.

Os debates com os(as) convidados(as) versaram sobre a realidade do ensino de Geografia no contexto do ensino técnico, da educação de jovens e adultos, das escolas do campo, da educação especial, do ensino de geografia à distância e a realidade nos sistemas de ensino público e privado, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 - Cronograma de falas dos professores(as) convidados(as) da disciplina.

DATA	TEMÁTICA DO RELATO DE EXPERIÊNCIA
28/10/2021	A realidade do ensino de Geografia no contexto do ensino técnico
04/11/2021	A realidade do ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos.
11/11/2021	A realidade do ensino de Geografia nas escolas do campo e classes multisseriadas; e pensando a Educação Especial na contemporaneidade.
18/11/2021	Possibilidades e limites para o ensino de Geografia à distância.
02/12/2021	A realidade do ensino de Geografia nos sistemas público e privado.

Organização própria, 2021.

Tal estrutura pedagógica foi pensada visando contemplar a ementa da disciplina e, ainda, as demandas preventivas frente a situação sanitária gerada pela pandemia. Além da realização desses encontros de forma online e síncrona, com professores(as) de diversos contextos escolares, e inclusive, diferentes regiões brasileiras, realizou-se a aplicação de entrevistas e/ou questionários para docentes que não participaram diretamente das entrevistas para toda a turma. Nesta oportunidade, estivemos em contato com outras três colaboradoras, cujas respostas serão discutidas neste trabalho. Para que o tema tratado aqui ser escolhido, primeiramente, toda a turma participou de discussões sobre o ensino de Geografia e formação docente. Após, participaram das falas dos(as) professores(as) convidados(as) e, com base nos temas que mais lhes despertaram curiosidade, escolheram temas para realizarem entrevistas com outros(as) professores(as) de sua escolha. Assim, para esse trabalho o tema escolhido foi o ensino técnico.

Após definido o tema e construídos os roteiros gerais de entrevista, no dia 21/01/2022 foi realizada, através da plataforma Google Meet, uma entrevista com uma professora de Geografia do Curso Técnico em Eventos Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal Farroupilha de um Campus Gaúcho. A proposta da entrevista foi conhecer o contexto de trabalho da professora no âmbito do ensino técnico. Para tanto, foram elencadas algumas perguntas, que serão apresentadas nos resultados, mas que não possuíam o objetivo de limitação, ou seja, apenas direcionaram a conversa.

Prosseguindo, no dia 25/01/2022 uma graduanda do curso de Licenciatura em Geografia e outra formada no mesmo curso, sendo formadas no Magistério, responderam um questionário criado através da plataforma Google Formulários. Nos formulários, estavam questões de identificação, tais como profissão, área de atuação e afins, e mais cinco questões relacionadas ao assunto de curso do magistério. Além disso, lembramos que o magistério foi considerado uma “formação em nível técnico docente”.

Ante o exposto, a metodologia busca trabalhar por um viés (auto)biográfico (MENEZES; COSTELLA, 2020), tendo como fonte de pesquisa as narrativas de professores(as) graduadas e em graduação, estando em contato com as histórias e experiências. Justificamos a utilização de tal método quando se leva em conta o entendimento de que ao narrarmos e ouvirmos narrativas se desencadeia um processo reflexivo que, conseqüentemente, irá fortalecer os processos de formação docente.

DA CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORALIDADE: PARA ALÉM DA UNIVERSIDADE E A MANEIRA COMO VEMOS QUEM ESTÁ NA ESCOLA

No presente tópico, apresentamos alguns resultados do curso da disciplina de Vivências Pedagógicas I. Como comentado na metodologia, primeiramente aconteceram as aulas via Google Meet com diversos(as) professores(as). A seguir, foi realizada uma entrevista com uma professora do ensino técnico e a aplicação de um questionário tendo como público uma graduanda e outra graduanda de Geografia que anteriormente cursaram o Magistério. Por fim, são apresentados e discutidos os resultados com base nas percepções e vivências das estudantes de Vivências Pedagógicas I.



DISCUSSÕES EM SALA DE AULA: RELATOS BREVES SOBRE ALGUNS PONTOS DISCUTIDOS EM CADA CONTEXTO DEBATIDO NAS AULAS

I. A realidade do ensino de Geografia no contexto do ensino técnico

É importante trazer que existem diferentes propostas de ensino técnico no Brasil, dentre essas, as ofertadas por cursos integrados ao Ensino Médio, pelos Institutos Federais; as Escolas Técnicas vinculadas a universidades; os Centros Federais de educação tecnológica, o Colégio Dom Pedro II e também o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Mas, como os convidados vivenciaram especificamente as propostas de Ensino Médio integrado ao Técnico e as Escolas Técnicas Vinculadas à universidade Federal de Santa Maria, o debate foi focado nessas realidades.

No encontro virtual com professores que trabalham no contexto do ensino técnico de diferentes regiões do Brasil, discutimos sobre o Ensino Médio Profissionalizante e a importância da formação de trabalhadores(as) para além da qualificação técnica, mas uma formação de trabalhadores(as) livres, críticos e conscientes das transformações sociais. Tal assunto surgiu visto que cada encontro dispunha de um artigo para leitura prévia e os autores Bohrer e Haercher (2019) abordam essa questão. A aula também proporcionou a reflexão acerca da educação como um meio (ou não) de ascensão social.

Um dos professores convidados comentou sobre a importância de uma formação para além dos moldes da escola tradicional, a qual já se esgotou totalmente. Sobre isso, o convidado traz que há um empobrecimento no que chama de “conhecimento fechado” o que permite pensar sobre o esgotamento do ensino de geografia tradicional, ao mesmo tempo que permite pensar sobre o comentado anteriormente, a importância de cursos profissionalizantes formarem profissionais qualificados e críticos - um conhecimento aberto, reflexivo.

A conversa que aconteceu durante esse encontro relatado, foi bastante introdutória, visando instigar os discentes da disciplina de Vivências Pedagógicas I a pensarem acerca da temática e buscarem maiores informações. Sendo a temática desse encontro bastante importante, complexa, e próxima da vida das duas discentes autoras do presente texto, apresenta-se no decorrer do trabalho, no tópico “O Que Aprendemos com a Entrevista” algumas reflexões acerca desse tema através da narrativa de uma professora.

II. A realidade do ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos

De acordo com Keller e Becker (2020), a Educação de Jovens e Adultos, ou seja, o popularmente conhecido EJA, foi considerado legalmente no Brasil como modalidade de ensino em 1996, tendo como influência os ensinamentos de Paulo Freire e seu método de alfabetização. Diante da quantidade de temáticas que o presente artigo abrange e a diversidade de relatos apresentados, destacamos a importância de Freire para a educação, assim como é importante trazer aqui sua participação como autor referência em movimentos pela educação que resultaram em avanços educacionais, principalmente no âmbito da alfabetização de jovens e adultos.

Em aula, fora discutido o quanto muitas vezes o ensino do EJA se distancia da sua proposta de educação emancipadora, sendo resumido a uma forma rápida e possivelmente sem esforço de se conseguir o diploma da escola, necessário para um emprego. Uma professora comentou em aula, como convidada, que há uma diferença imensa entre



contextos, por exemplo, quando se compara a vivência como professora do EJA e como professora dos Anos Finais do Ensino Fundamental, isso porque existe principalmente uma diferença de público.

Com isso, convidamos o leitor a reflexão que fizemos em aula: o EJA recebe diferentes públicos, e dentre este público diversificado, algumas pessoas ficaram anos afastados(as) das escolas, outras são mais velhos/as, algumas possuem emprego e família, outras, embora não tenham famílias constituídas, possuem uma vida que demanda muitas outras atividades além da educação. Existem ainda alunos(as) com várias reprovações que procuram no EJA uma forma de concluir os estudos. Diante dessa complexidade, fica claro a necessidade de uma abordagem metodológica diferente do utilizado nas turmas de Ensino Fundamental, por exemplo.

No caso da proposta de Paulo Freire, seria uma abordagem mais emancipatória, preocupada e centrada no educando e no seu contexto (KELLER; BECKER, 2020). É evidente que para o professor Paulo Freire (1996) o ato de educar não está relacionado apenas com a transferência ou imposição de um conteúdo, mas está atrelado também à valorização do saber individual, do contexto do aluno.

III. A realidade do ensino de Geografia nas escolas do campo e classes multisseriadas e pensando a Educação Especial na contemporaneidade

De acordo com a professora convidada, na educação especial é necessário privilegiar as questões socioculturais e sócio-históricas, por entender que nós somos seres sociais. Então, há uma importância do sociocultural para o desenvolvimento dos estudantes. Foram comentadas diversas problemáticas que envolvem algumas organizações escolares diante da educação especial. Por exemplo, a ideia de “*dar uma folhinha*” de atividades para o aluno com necessidades educacionais especiais todos os dias ou a exclusão no sentido de muitas vezes terem acesso restrito a determinadas atividades.

Ainda, foi ressaltada a questão dos(as) monitores(as) que acompanham os(as) estudantes com necessidades educacionais especiais. Os(as) monitores(as) das escolas, muitas vezes, são pessoas do jovem aprendiz, estagiários (as), que ainda estão a cursar o Ensino Médio. Nesse contexto, nos perguntamos como que um(a) adolescente vai tomar a responsabilidade de educar ou acompanhar estudantes que precisam de um acompanhamento mais efetivo e intenso?

As reflexões desta aula também passaram pelo debate das dificuldades da Educação no campo, especialmente frente à pandemia. Na aula, foram discutidas questões como: existência de escolas menores, com turmas bem pequenas e as diferenças para atuar no campo, elaboração de Atlas para cidade pequena como ferramenta de ensino, além da necessidade de pensar sobre os desafios de professores e estudantes nas escolas de campo e multisseriadas.

Sobre as classes multisseriadas, Druzian e Meurer (2013, p. 133) destacam que “[...] a multissérie constitui principalmente uma realidade eminentemente do campo. Nas turmas multisseriadas, existe um único professor, assumindo, muitas vezes, múltiplas funções, de faxineiro a professor, para duas, três e até quatro séries diferentes ao mesmo tempo e no mesmo espaço.” Uma das convidadas para a aula desse dia relatou a importância da elaboração de Atlas para o município no qual ela trabalha em escola de campo para ter dados primários do local, muito importantes para a Geografia, para assim os alunos entenderem a realidade e conhecerem onde vivem, além desse material ser um bom suporte em suas aulas, já que no município muitas vezes não existem materiais assim.

Druzian e Meurer (2013, p. 133) trazem que “[...] esse modelo de organização da educação do campo apresentou-se durante muito tempo, senão até hoje, como distante do paradigma curricular moderno, urbano e seriado, visto como de má qualidade, atrasado, distante dos padrões de qualidade por diversos motivos.” Apesar disso, entendemos que mesmo diante das diferentes realidades encontradas nessa forma de ensino, os professores se sentem orgulhosos de seus alunos e suas alunas.

IV. Possibilidades e limites para o ensino de Geografia à distância

É um consenso que em função da pandemia do novo, os rumos da educação nas escolas e universidades foram norteados pela Educação à Distância (EAD) ou pelo REDE. Ressaltamos que as perspectivas dos dois são bem diferentes e que a EAD tem uma metodologia própria, já a REDE se refere a um contexto de excepcionalidade. “Nesta perspectiva, a pandemia transformou a vida como um todo, afetando de forma muito contundente a escola, o ensino de Geografia e à docência geográfica.” (BATISTA et al., 2020, p. 90).

Na aula também foi discutido que no REDE o professor deve interagir com o aluno com maior frequência e para que isso possa efetivamente resultar em aprendizagem. “A (auto)formação docente para o novo modelo excepcional de trabalho, mais do que nunca, bate na porta. Exigem que sejam tomadas posturas críticas e políticas frente ao ato de ser professor.” (BATISTA et al., 2020, p. 91). Desse modo, percebemos a importância do(a) docente refletir a respeito da postura que adota diante do cenário educacional presenciado.

V. A realidade do ensino de Geografia nos sistemas público e privado

Nesse encontro foram discutidas diversas realidades no sistema público e privado, realidades que permeiam questões como condições de estrutura, disponibilidades de equipamentos para o ensino, como laboratórios de informática e ciências bem equipados, assim como de autonomia do professor frente às metodologias de ensino e abordagens utilizadas para lecionar. Destacamos algumas reflexões feitas pelos professores convidados: não nos formamos só em sala de aula, mas sim em vários contextos de nossas vidas, retomando as ideias de professoralidade. Além disso, eles nos levaram a questionar qual a imagem as pessoas têm de si, como professores em sala de aula, em diferentes momentos da carreira? Assim, a vida do professor(a) é vivenciada e construída. Não se consegue separar o professor do ser humano. Reflexões essas, muito necessárias para ter independente de qual sistema de ensino se atua, pois a luta pela educação é constante.

Giroto (2019) analisa que, ao retornar à história da educação no Brasil, é possível verificar as dificuldades da docência. Portanto, é digna e merece respeito e valorização, pois no decorrer dessa história, foram constantes as lutas para alcançar conquistas, e ainda interrompidas por governos que julgam necessário somente transmitir lições e aplicar provas. Todavia, em qualquer contexto de ensino, que não priorize o aprendizado do aluno e a carreira do professor dando condições para exercer sua profissão como deve, que educação e que ensino se busca para melhorar um País?

O QUE APRENDEMOS COM A ENTREVISTADA?

Os resultados comentados neste tópico versam acerca da entrevista com uma professora da disciplina de Geografia no Instituto Federal Farroupilha, no curso de



Eventos Integrado ao Ensino Médio. Foram elencadas quatro questões para mediar a conversa entre discentes autoras do presente texto e a professora. Nesse sentido, parece que apresentar cada questão e comentar o debate oriundo por cada uma delas é a melhor forma de expressar os resultados dessa entrevista. Vale ressaltar que as questões foram mediadoras, não limitando a conversa.

Primeira questão mediadora: *Existe relação entre a nova estrutura curricular do ensino médio com a estrutura curricular dos Institutos Federais (IF)- ensino técnico?*

De acordo com a professora entrevistada, a estrutura curricular do ensino técnico possui um itinerário que é de acordo com cada curso e nesse sentido não é o mesmo que a proposta do Novo Ensino Médio. O mesmo fato se refere a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Como é possível notar, no decorrer da discussão o assunto se encaminhou para questões relacionadas a BNCC. Mas, antes de apresentar mais detalhes sobre essa discussão, vale apresentar a segunda questão, que foi desenvolvida com o debate acerca do assunto BNCC, inserindo também uma discussão acerca do Livro Didático (LD).

Segunda questão mediadora: *Um dos assuntos discutidos durante a disciplina de Vivências Pedagógicas foi a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa possui obrigatoriedade de implementação no ensino técnico? Se sim, como está sendo a adaptação?*

Sobre a BNCC a professora comenta que “O que que acontece com a BNCC, pro ensino técnico nada [...]” (transcrição). Sobre isso, de acordo com a resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, os documentos que definem a organização dos cursos são os Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) e o Catálogo Nacional de Cursos Superiores e Tecnologia (CNCST), os quais estabelecem uma carga horária máxima para a BNCC e não mínima, assim, o IF ainda não é diretamente impactado pela orientação curricular e é, nesse sentido, que há uma diferenciação da aplicação da BNCC no Ensino Médio.

A pergunta gerou muita conversa e debates que envolveram o documento e as discussões com os(as) docentes convidados das aulas, nos levando a pensar também sobre o livro didático. O assunto surge, uma vez que professora comenta que embora a BNCC não necessariamente influencie no currículo do ensino técnico, os livros didáticos recebidos nas instituições estão de acordo com a BNCC. Sobre isso dispomos um trecho transcrito da fala da convidada: “[...] a questão dos livros didáticos que vieram para nossa escolha. Pilhas de livros didáticos do Plano Nacional do Livro Didático - o PNLDD - e aí não rolou discussão também e os livros vieram de acordo com a nova BNCC [...]” (transcrição).

É de suma importância apresentar também a percepção da professora acerca do conteúdo apresentado nos livros didáticos que estão em consonância com a base. “Os livros não têm conteúdo, a Geografia Física sumiu do mapa, né, placas tectônicas, fuso horário, cartografia toda, tudo sumiu” (transcrição). Além disso, diante da existência de críticas ao livro didático (LD), a professora resalta sua importância e traz que “[...] o LD é dinheiro público, verba pública, eu quero escolher entre eles o menos ruim, eu quero gritar e dizer que veio tudo uma porcaria. [...] É dinheiro público, teu aluno tem direito a isso, sabe?” (transcrição). Dessa forma, é possível existir uma posição favorável a utilização do livro didático, principalmente se levarmos em consideração que muitas vezes o livro didático é o único recurso que uma família pode ter acesso (COPATTI, 2017). Além disso, é possível utilizá-lo e ao mesmo tempo garantir a autonomia do professor na relação com o uso desse instrumento (COPATTI, 2017). Por outro lado, percebe-se que a frustração da professora está mais associada a “falta de



conteúdos” que ao uso do livro em si, o que remete indiretamente a uma crítica a BNCC.

Discutir e conversar com professores sobre o livro didático é extremamente importante, até mesmo porque esse instrumento ainda é muito presente em sala de aula, e está disponível para todos os(as) alunos(as), sendo também inclusivo. Agora, sobre os livros didáticos atuais, a professora entrevistada comenta que os analisou e que, na sua visão, a questão da Geografia “[...] virou tudo meio em função da questão ambiental, mas um ambiental sem discutir as questões políticas, sem discutir as questões econômicas que estão inseridas, né, eu não posso pensar no ambiental naquela perspectiva do mito do bom selvagem, né. Eu tenho que ter essa visão do ambiental mais realista”.

Retornando a outros comentários da professora entrevistada, essas características de conteúdos em falta ou superficiais dos livros didáticos atuais estão ligadas com a BNCC. Giroto (2017) debate muito a questão da finalidade da BNCC, uma base construída às pressas, levando às seguintes reflexões: teria algo para esconder? Qual seria a finalidade da implementação das reformas propostas para a educação, como a BNCC? Seria o direito à educação?

Branco et al (2018) comentam o fato de as alterações propostas não falarem em questões de financiamento, de melhoria da estrutura das escolas, das condições de trabalho dos professores e da evasão escolar evidenciam. Conforme os autores, a finalidade das propostas de reforma que vêm sendo colocadas em prática passa longe do direito à educação e vai de encontro com a efetivação de um ensino “aligeirado” (BRANCO, et al, 2018). Além disso, passa longe também de uma formação crítica e emancipatória. É mais uma questão que esse texto planta para maiores discussões.

Prosseguindo, chegamos à terceira questão mediadora que gerou outras discussões. Nesse momento discutimos sobre como a comunidade da cidade enxerga o IF. O que levou as alunas a selecionar esse assunto para a conversa com a professora foram as discussões durante as aulas de Vivências Pedagógicas sobre o ensino técnico, as quais versaram sobre o ensino técnico ser também um meio de formação para o mercado de trabalho. Como a comunidade, então, vê o IF? Como meio de ascensão social pela educação de qualidade ou somente como formação técnica para o trabalho? A seguir, apresentamos a questão para facilitar entendimento, conforme anteriormente.

Terceira questão mediadora: *Você percebe que os IF influenciam no entendimento da educação como meio para a ascensão social ou um meio para conseguir trabalho. Como as comunidades e os alunos veem a instituição com relação a isso?*

A professora convidada/entrevistada traz que na visão dela a questão não é apenas profissionalizante, o que a frase transcrita abaixo demonstra bem: “Eu acho que a questão não é só essa profissionalizante não[...]. Eu acho que muito se vê o IF como uma forma de ascensão. Durante a pandemia o que que aconteceu? O IF deu muito suporte que em outras escolas as pessoas não tiveram, entende?” (transcrição). De acordo com a professora, os pais dos(as) alunos(as) preferem que eles estudem na instituição para terem o acesso a uma infraestrutura de qualidade, que permita a realização de uma educação de qualidade. Então, há também um pensamento no futuro dos estudos, na continuação, podendo ser até mesmo no IF que possui cursos superiores. Agora, continuando a pensar sobre as vivências de alunos e professores do ensino técnico integrado, apresentamos uma discussão originada da quarta questão mediadora.

Quarta Questão Mediadora: *Por fim, gostaria que você fizesse comentários acerca da*



dupla jornada de estudos na adolescência.

Sobre essa última questão a entrevistada comentou que existe essa dinâmica de estudo em horário integral devido ao fato de o(a) aluno(a) precisar cursar além das disciplinas consideradas básicas, as do Ensino Médio. É necessário cursar também as disciplinas do Curso Técnico. De acordo com ela, a diferença é que o(a) estudante “*vive o campus*”, tendo uma experiência mais próxima de uma vivência universitária, com almoço no campus e outras atividades de pesquisa e extensão, por exemplo. A instituição possui café da manhã, almoço, áreas de convivência, moradia estudantil e oferta para os estudantes além do ensino, atividades de pesquisa e de extensão. Além disso, os(as) alunos(as) possuem professores(as) muito qualificados(as), mestres(as), doutores(as) e pós-doutores(as).

Uma problemática sobre isso que a professora entrevistada aponta é a questão de jovens que trabalham, a pandemia fez com que houvesse maiores discussões acerca dessa situação, visto que muitos(as) alunos(as) precisaram começar a trabalhar para complementar a renda da família.

Outros dois pontos que foram discutidos e que não são respostas de uma das quatro questões em específico serão comentados agora. Primeiro, o fato de que alguns professores dos IF não possuem licenciatura, visto que são professores das áreas técnicas, como administração e turismo, o que acaba por diminuir as discussões que versem sobre a pedagogia e o ensino.

Tardif (2002) traz que existem quatro tipos de saberes que constituem a prática docente, como os saberes provenientes da formação profissional, que são os saberes transmitidos através de instituições de formação de professores, como as universidades, através dos cursos de educação. E, esses saberes oriundos de instituições de formação profissional para a docência, são tão importantes quanto os saberes disciplinares (das disciplinas que serão lecionadas), os saberes curriculares e os saberes experienciais (desenvolvidos e mobilizados no decorrer do exercício da profissão). Porém, nesse âmbito, há uma alternativa que são os cursos de Formação de Professores Para Graduação Profissional, destinados à egressos de cursos técnicos e bacharelados que procuram formação pedagógica para atuação em áreas da educação.

Segundo ponto é a importância de uma escola ter alguém formado em Educação Especial para mediar o acolhimento de alunos(as) com necessidades educacionais especiais. Analisando de forma geral a discussão possibilitada pela entrevista, principalmente quatro temas foram debatidos, um oriundo de cada questão mediadora. Sendo esses: a BNCC; o Livro Didático; a ascensão social por meio da educação e a experiência de ser um aluno de um curso técnico em uma instituição federal. Ademais, retomaram-se muitas das discussões problematizações das aulas, especialmente, da temática escolhida.

O QUE APRENDEMOS COM OS QUESTIONÁRIOS ?

Refletir sobre a importância do Curso Normal ressignifica essa formação tão importante na vida e trajetória de diversas pessoas, uma vez que ela foi parte do processo inicial da docência. Entretanto, para ampliar horizontes é necessário entender como se dá a aplicação desse curso, e a Lei Estadual nº 10.951 de junho de 1992 no artigo 1º, esclarece que o Magistério, ou seja,

O Curso Normal, em nível médio, destinado à formação específica de docentes para a educação infantil e para os quatro anos iniciais do ensino fundamental, reger-se-á pelas normas fixadas na presente Resolução, em complementação à regulamentação estabelecida



pela Resolução nº 2, de 19 de abril de 1999, do Conselho Nacional de Educação. (RIO GRANDE DO SUL, 2000, p.1).

Já no artigo 7º da mesma Lei Estadual é destacado que o Curso Normal - Aproveitamentos de estudos “[...] poderá ser oferecido a turmas de alunos que já tenham concluído o ensino médio mediante Plano de Estudos compreendendo carga horária mínima de 1.200 (mil e duzentas) horas letivas, acrescida do estágio profissional”. Destacar o Magistério no cenário histórico também é significativo, assim como Assis (2015, p. 39983) traz,

O Curso Normal também tem sua origem no Império com a criação da Escola Normal de Niterói, no Rio de Janeiro ainda em 1835, sendo que neste período era destinado aos homens, formando a primeira mulher apenas em 1866, em Niterói. No Paraná, a fundação da Escola Normal de Curitiba ocorreu em 12 de abril de 1876.

A partir do breve resgate histórico e da resolução sobre o Magistério, podemos avançar e entender alguns aspectos sobre escolhas e decisões da graduanda do Curso de Licenciatura em Geografia e de outra profissional já formada e com Magistério, como já foi mencionado anteriormente. De modo geral, o que percebemos nas respostas dos questionamentos é que o Magistério influenciou sim a escolha pela Licenciatura e de certa forma, pela Licenciatura em Geografia, no contexto da Questionada 2, que fala de suas vivências no Magistério.

Primeiro questionamento: *Você cursou o magistério (Curso Normal) integrado ao Ensino Médio ou Pós-médio? E o magistério influenciou na escolha pela Geografia Licenciatura? Se sim, de que forma?*

Questionada 1: Cursei o integrado e ele influenciou e muito na minha escolha por uma Licenciatura, porém me encontrei na Geografia durante um curso preparatório para ENEM.

Questionada 2: Integrado ao Ensino Médio, sim magistério influenciou muita na minha escolha primeiro pela licenciatura em geral, e depois a Geografia devida as vivências que ocorreram durante ensino fundamental e médio.

Ao pensar sobre o que foi trabalhado no Magistério, para então aplicar com os alunos, a Questionada 1 diz que teve contato com Geografia, já a Questionada 2 não teve e por isso define como uma lacuna no ensino.

Contextualizando essa questão, percebemos que no Artigo 5º da Lei Estadual nº 10.951 é destacado brevemente que “O projeto pedagógico da escola que oferecer o Curso Normal, resultado de um esforço de elaboração coletivo, assegurará a constituição de valores (saber ser), conhecimentos (saber conhecer) e habilidades e competências (saber fazer), necessárias ao exercício de práticas docentes qualificadas”. Porquanto, mesmo que a Lei Estadual nos diga como deve ser elaborado o projeto pedagógico, as escolas que oferecem esse curso, possuem diferentes contextos e realidades e isso justifica o contato com a Geografia da Questionada 1, e por outro lado, a falta de contato pela Questionada 2.

Segundo questionamento: *Durante o curso do magistério, foram trabalhadas questões que envolvessem geografia para assim aplicar com os alunos no futuro?*

Questionada 1: Sim, tínhamos didática das Ciências Humanas e a Geografia propriamente dita.

Questionada 2: Não, e foi a partir disso minha escolha pela Geografia pois tinha percebido essa lacuna no ensino.

As pessoas questionadas relatam que durante o curso é possível ter contato com a escola, na Educação Infantil e Ensino Fundamental, para realizar práticas e atividades. Por certo, o magistério aproxima o professor em formação da realidade da escola, bem como

coloca a Lei Estadual nº 10.951 da Resolução de 05 de janeiro de 2000 que:

Uma nova ênfase passa a estar presente no Curso Normal e que é, justamente, a estreita vinculação com a prática da docência. Com isso, as Classes de Aplicação passam a ocupar um papel ainda mais importante do que lhes tem sido reservado até agora, com a ampliação das atividades dos alunos do Curso Normal em contato direto com a escola real, desde o início do curso. (RIO GRANDE DO SUL, 2000, p.2).

Terceiro questionamento: *O magistério aproxima o professor da formação da realidade da escola nos estágios e práticas. Nessas atividades do curso, esse foi o seu primeiro contato com alunos em sala de aula? Conte um pouco sobre essa vivência?*

Questionada 1: Durante o magistério pude ter contato com educandos da Educação Infantil ao Fundamental II desde o primeiro ano de curso. Já na Geografia meu contato se deu através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica (RP).

Questionada 2: Desde o primeiro dia de prática consegui desenvolver as atividades com muito êxito, geralmente íamos em duplas ou trios e dividimos as tarefas.

Adentrando novamente na discussão da BNCC, a Questionada 1 coloca que esse documento limita, pelo fato de padronizar as competências e impor o que se deve trabalhar, porém no estágio teve que usar. Já a Questionada 2 apontou que no período de curso dela, não foi necessário utilizar, pois era algo superficial. Retomamos o questionamento da entrevistada problematizando o porquê de a BNCC ser algo superficial? Será que ela impõe algo que não condiz com a realidade Brasileira?

Quanto a isso, retornamos à Giroto (2017, p. 438), que destaca o seguinte:

Portanto, em nossa perspectiva, sem o diálogo com as condições reais da ação educativa com as quais se deparam cotidianamente alunos e professores da educação básica no Brasil (ausência de laboratórios, salas superlotadas, excesso de turmas, violência, falta de bibliotecas, materiais e, em alguns casos, inexistência de itens básicos como banheiros) a proposta de uma BNCC tende a produzir um duplo efeito perverso.

Para entender a tarimba, foi questionado sobre a trajetória no magistério e sua influência na professora que está se construindo. Em síntese, sim, o magistério influenciou e suas perspectivas de futuro estão baseadas na carreira de pós-graduação, além de superar problemas enfrentados quando ainda era aluna. Para finalizar, as discussões acerca da BNCC nos resultados, apresentamos o quarto questionamento, que retrata o planejamento das aulas no âmbito da base curricular.

Quarto questionamento: *Na perspectiva do planejamento das aulas, a BNCC auxiliou nesse processo ou não fez muita diferença?*

Questionada 1: Acredito que a BNCC nos limita muito, pois padroniza as competências e impõe o que cada escola deve trabalhar. Durante o estágio utilizei a BNCC e senti que ela deixa algumas lacunas e limita bastante.

Questionada 2: Se souber utilizar a BNCC é para te auxiliar do contrário tem muito a dificultar, naquele período que cursei não éramos obrigadas a que utilizarmos a BNCC, porque naquela época era algo bem superficial.

Quinto questionamento: *A sua trajetória no magistério, atualmente influencia na professora que está construindo? Levando em conta que a formação do magistério é para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais e a Geografia Licenciatura é para o Ensino Fundamental e Ensino*



Médio. E qual sua perspectiva de futuro quanto professora?

Questionada 1: Influencia muito e me proporcionou diversas oportunidades muito vantajosas, visto que pude unir meus conhecimentos do magistério para aplicar atividades lúdicas voltadas a Geografia e Geologia. Minha perspectiva como professora é ensinar com amor e dedicação, fazer meus alunos gostarem de geografia e terem prazer em aprender. Além disso, pretendo fazer mestrado e doutorado em Geografia, a fim de mais portas se abrirem em meu futuro.

Questionada 2: Hoje meu propósito como professora é superar aqueles problemas que eu tive como aluna do ensino fundamental e médio lá atrás e tentar preencher lacunas que assim observadas.

Com base nesses relatos, observa-se que o magistério pode, superficialmente, ser entendido como um “técnico” em docência. Porém, somente o magistério não habilita para a atuação na profissão. Todavia, ele permite gerar experiências e promove a “tarimba” docente, colaborando muito com quem pretende seguir a carreira de professor e cursar licenciaturas. Nesse mesmo viés, é importante que o professor em formação e construa sua trajetória de vivências e legados que irão auxiliar tanto na vida pessoal, como profissional por estar se inserindo em diferentes contextos e realidades escolares. Ademais, ambas as pessoas questionadas relatam tal fato e destacam as contribuições para a formação docente do magistério.

O QUE FICOU DA DISCIPLINA DE VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS I?

Foram discutidos diversos assuntos relacionados ao ensino de Geografia. Alguns, de forma mais breve, tais como a EJA, educação no campo, educação especial, ensino de geografia à distância e educação pública e privada. Nisso, houve maior discussão de outros dois grandes temas, sendo estes o ensino técnico e, por extensão, o magistério, devido as escolhas das discentes envolvidas neste trabalho.

Compreendemos que os resultados perpassam por uma grande diversidade de temáticas e assuntos e nesse âmbito ressaltamos que essa foi a ideia da disciplina de Vivências Pedagógicas do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Santa Maria: fazer com que os alunos e as alunas conhecessem um pouco possível da realidade e diversidade educacional presente no Brasil. Diante disso, propomos que o presente texto seja lido como um despertar de assuntos em potencial de discussão, assuntos esses relacionados com os diferentes contextos escolares.

Por fim, concluindo acerca da metodologia utilizada, apontando que a reflexão acerca de diversas questões relacionadas à escola, como sobre o currículo, sobre a prática docente, sobre o acolhimento aos alunos é potencializada pela narrativa. Além disso, a escrita das narrativas exige uma reflexão sobre a prática: que professor(a) nós somos, queremos ser ou seremos? E, conforme muito comentado em aula, as indagações e reflexões são algo que formam bons professores(as).

Portanto, a caminhada desenvolvida na disciplina, passando por discussões coletivas de distintos referenciais, mais a escuta direcionada das falas dos(as) convidados(as) e a realização de entrevistas e questionários com pessoas que vivem e exercem à docência nos fez refletir sobre a importância de pensar a prática pedagógica e a nossa própria formação por meio dos conhecimentos construídos no chão da escola. Pensar a profissão professor por meio dos desafios cotidianos, das vivências e narrativas de docentes é fundamental para a constituição de (futuros) professores não conectados e conhecedores da realidade e da sua própria profissão.

Conclui-se que, mesmo em REDE, a disciplina colaborou com a formação de professores(as) e para percebermos a importância do reconhecimento do outro na nossa formação, bem como da valorização das nossas trajetórias na produção de saberes profissionais docentes.

AGRADECIMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, L. L. O Curso de formação de docentes, modalidade normal, em nível médio - Questões atuais em perspectiva histórica. **XII Congresso Nacional de Educação**, 2015. Eixo Temático: Formação de professores, complexidade e trabalho docente. p. 39982 - 39991.
- BATISTA, N. L.; RIZZATTI, M.; DE FARIA, R. M.; FELTRIN, T. A docência geográfica em tempos de pandemia. *In*: DE FARIA, R. M.; BATISTA, N. L. RIZZATTI, M.(Org). **Os contextos geográficos da COVID-19: possibilidades em tempos de pandemia**, **Eulim**: Rio de Janeiro, 2020, p.89 - 117.
- BOHRER, M.; KAERCHER, N. A. A escuta atenta através da Geografia: o Ensino Médio Técnico Integrado visto pelos jovens fronteiriços. CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A.; COSTELLA, R. Z. (Org.). **Movimentos para ensinar Geografia - Oscilações**. 1ed.Goiânia: C&A Alfa Comunicações, 2018, v. IV, p. 275-292.
- BRANCO, E. P. et al. Uma visão crítica sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a Reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**, Universidade Federal de Alagoas, v. 10, n. 21, maio/ago. 2018.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº1, de 5 de janeiro de 2021. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasil: Ministério da Educação/ Conselho Nacional da Educação, 2021.
- COPATTI, C. Livro didático de geografia: da produção ao uso em sala de aula. **Eliseé - Revista da Geografia da UEG**, Universidade Estadual de Goiás, v. 6, n. 2, p. 74-93, jan. 2018.
- DE MENEZES, P. K. O Ensino de Geografia em Diferentes Contextos: os desafios da atuação docente na Educação do Campo. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 7, n. 13, p. 456- 470, 2017.
- DONICHT, R. S.; DUARTE, A. F. A invisibilidade como sintoma da vulnerabilidade social. **Estudos Contemporâneos da Subjetividade – ECOS**, Campos dos Goytacazes – RJ, v.11, n.1, p. 78-89, 2021.
- FORTUNATO, I. Tornar-se Professor: reflexões iniciais sobre um percurso paradoxal. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, [S. l.], v. 4, n. 1, 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIROTTI, E. D.; MORMUL, N. M. O perfil do professor de geografia no Brasil: Entre o profissionalismo e a precarização. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 20, n. 71, p. 420 - 438, 2019.
- GIROTTI, E. D. Dos PCNs a BNCC: o Ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017.

KELLER, L.; BECKER, E. L. S. A Trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista Eletrônica EJA em Debate**, [S. l.], v 9, n. 15, 2020.

MENESES, V. S.; COSTELLA, R. Z. Memória e Narrativas (Auto)biográficas: a construção da identidade docente de professores formadores em Geografia. **Revista Eletrônica Para Onde?** Porto Alegre - RS, v.13, n.1, p.250-266, 2020.

MENEZES, V. Das vidas vividas às vidas contadas: O método (auto) biográfico na formação docente em Geografia. **Metodologias e Aprendizado**, [S. l.], v. 4, p. 266-273, 2021.

RIO GRANDE DO SUL (RS). **Resolução do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul**. CEED, 2000. https://www.ceed.rs.gov.br/upload/arquivos/202001/17165646-1211302720reso_0252.pdf. Acesso em: 09 de fev. 2022.

SANTANA, A. F. T; PEREIRA, M. V. Da constituição da professoralidade ou como alguém se torna professor. **REVELLI-Revista de Educação, Língua e Literatura da UEG-Inhumas**, [S. l.], v.11, p. 1-18, 2019.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.