

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) E PRÁTICAS DE ENSINO EM GEOGRAFIA E HISTÓRIA: APONTAMENTOS E REFLEXÕES

Data de aceite: 01/09/2023

Maria Tamires Teotônio Lima

Mestra em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará (MAIE/UECE). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1833534403144292>.

Lucas da Silva Cunha

Graduado em Geografia pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE) em Limoeiro do Norte. Especialista em Metodologia de Ensino de Geografia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3674302809881447>.

Maria Ribeiro de Assis

Graduada em História pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE) em Limoeiro do Norte. Especialista em Didáticas e Práticas de Ensino pela Faculdade de Quixeramobim (UNIQ). Professora da Rede Particular de Ensino. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7892194227688867>.

Lucas Moura da Silva

Graduado em Geografia pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE) em Limoeiro

do Norte. Especialista em Geografia do Brasil pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Professor da Rede Estadual de Ensino do Ceará da E.E.E.P. Lúcia Baltazar Costa, em Limoeiro do Norte. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5486583207665506>.

Ruan Carlos Mendes

Doutorando em História Social pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre Interdisciplinar em História e Letra (MIHL) pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) / Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC) (2016-2018). Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) / Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM) (2011-2015). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0627947482271690>.

INTRODUÇÃO

Existem inúmeras questões pertinentes em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, destacando-se entre elas as metodologias e os recursos didáticos utilizados pelos(as) professores(as) com a finalidade de

tornar a aula mais interessante, diferenciando-a do processo tradicional. Porém, esses mecanismos são resultados do tipo de formação que os(as) professores(as) obtiveram durante a graduação, por um lado, tem alguns que sempre buscam inovar as suas aulas, instigando a participação dos(as) estudantes e proporcionando uma aprendizagem significativa por meio de elementos didáticos diferenciados, por outro lado, outros se colocam como detentores do conhecimento fundamentados numa perspectiva tradicional de ensino, onde os(as) estudantes são concebidos como seres que não sabem de nada, vivendo uma realidade passiva e construída pelos depósitos de informações realizados durante o processo de ensino e aprendizagem, tornando-os incapazes de construir uma consciência crítica sobre a realidade em que vivem como discute Freire (2013).

No entanto, evidencia-se controvérsias nessas duas práticas. Há professores(as) que utilizam metodologias e recursos diferenciados nas aulas, mas não sabem empregá-los durante a abordagem dos conteúdos, prejudicando a aprendizagem dos(as) estudantes. Já outros(as) conseguem desenvolver uma aula participativa e relevante sem o uso de diferentes metodologias e recursos, usufruindo, por exemplo, apenas do quadro branco e livro didático, baseado em uma aula tradicional. Por isso, nem sempre aulas que fogem do convencional conseguem obter os resultados esperados, pois alguns professores e algumas professoras elaboram metodologias que em vez de facilitar a compreensão e a participação dos(as) estudantes, ocorre o contrário do planejado. Dessa forma, refletir acerca da formação de professores(as) e ensino de Geografia e História tornam-se necessários, pois são muitos os desafios encontrados dentro das escolas, principalmente em relação à realidade e aprendizagem dos(as) estudantes.

Atrelado a isso, surge o seguinte questionamento: “Será que os(as) professores(as) estão sendo formados(as) ou deformados(as)?”. Esta pergunta nos faz pensar sobre o processo de formação durante a graduação, especificamente sobre a grade curricular, os pressupostos teóricos e práticos utilizados como fundamentais para formar futuros(as) professores(as) para a educação básica, pois na maioria das vezes essa formação fica à mercê da realidade docente vivenciada nos diversos espaços escolares. Por exemplo, a grade curricular de Geografia e História envolve um conjunto de disciplinas isoladas entre si que não estabelecem os nexos entre os conteúdos e a realidade onde ocorre o ensino, tornando-se saberes disciplinares desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros(as) formandos(as), estes(as) por sua vez, na maioria não se sentem preparados para exercer o magistério. Outro exemplo trata-se dos Estágios Supervisionados desenvolvidos geralmente no final da graduação, com a finalidade de proporcionar a realização da docência no ambiente escolar, sendo considerado um componente essencial para a formação dos(as) licenciandos(as), mas insuficiente para a preparação dos(as) mesmos(as).

Diante desse contexto, este trabalho tem como principal objetivo discutir e refletir sobre a formação inicial dos(as) professores(as) de Geografia e História, destacando as

perspectivas e os desafios da atuação desses profissionais. Para tanto, recorreu-se a uma metodologia centrada no levantamento bibliográfico de obras que debatem principalmente acerca da formação docente, como também sobre as experiências vivenciadas na docência após a graduação. Esse levantamento bibliográfico permitiu a seleção de publicações de autores(as) relevantes para a construção deste trabalho, sendo realizado através de buscas em periódicos virtuais e Google Acadêmico.

APONTAMENTOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA

A discussão referente à formação de professores para a educação básica torna-se cada vez mais complexa, principalmente nos dias atuais, envolvendo uma série de questões como o contexto escolar contemporâneo; a visão dicotômica entre teoria e prática; o modelo de ensino; a grade curricular do ensino superior e escolar entre outras, que devem ser analisadas e (re)pensadas, tendo em vista a profissionalização do ensino nos últimos anos. Atualmente os estudantes não são mais os mesmos, “[...] de algumas décadas atrás e isso se deve ao contexto contemporâneo marcado pela modernidade líquida, como afirma Bauman (2001), em que predomina a fluidez, a instantaneidade, o efêmero e um mundo em rede, interdependente” (MENEZES; KAERCHER, 2015, p. 48). Destarte, torna-se preciso promover a formação de professores(as) capazes de lidarem com os desafios e as exigências do espaço escolar, como também da sociedade em que estão inseridos.

No entanto, ressalta-se que “não se pretende conferir à formação inicial a total responsabilidade pela formação do professor, de modo que a mesma é concebida como uma das dimensões que interferem na constituição da identidade docente” (MENEZES; KAERCHER, 2015, p. 48). Essa identidade docente passa por inúmeras transformações ao longo dos anos, buscando aperfeiçoamento nas práticas pedagógicas realizadas dentro das escolas, onde são colocadas em constantes questionamentos de eficiência e qualidade por não alcançarem os resultados desejados no processo de aprendizagem dos(as) estudantes. Apesar das exceções, predominam as práticas de ensino tradicionais, conteudistas e reprodutivistas em muitas instituições escolares no território brasileiro. Essas práticas, por sua vez, são associadas de imediato a formação desses(as) professores(as) na universidade sem levar em consideração outros fatores como a própria história do ensino escolar, a proletarianização, a diversificação e a complexidade do trabalho docente conforme abordam Menezes e Kaercher (2015).

Além disso, destaca-se também os próprios desafios dentro da sala de aula como: i) a abordagem dos conteúdos que devem ser adaptados para os diferentes níveis de ensino; ii) a “[...] forma como se deve construir o conhecimento na escola, já que ainda persiste muito a ideia de transmissão de conhecimentos e não a construção desses conhecimentos

[...]” (LIMA; CUNHA, 2022, p. 125); iii “[...] planejamento das aulas, [...] em que [...] deve sistematizar e conectar os conteúdos com os objetivos, com a metodologia a ser executada, com os recursos que devem ser utilizados e, por fim, com a realização de uma atividade avaliativa [...]” (p. 126); iv) e o comportamento dos estudantes que ocorrem de forma variada durante as aulas. Todos esses e outros fatores influenciam no processo de ensino dos(as) professores(as), proporcionando, muitas vezes, inseguranças no exercício da docência, principalmente no cumprimento do seu papel na formação dos estudantes sobre os assuntos abordados nas disciplinas escolares.

Atrelado a isso, segundo Freire (2021) a “natureza formadora da docência” não pode ser diminuída a um “puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos”, pois deve-se ter uma “exigência ético-democrática do respeito ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos, à curiosidade dos educandos” (FREIRE, 2021, p. 45-46). Dessa forma, torna-se essencial romper com essa visão preconcebida da prática docente, pois não basta apenas saber e transferir os conteúdos para ser professor, é preciso ir mais além para realizar de fato um ensino de qualidade e uma aprendizagem significativa baseada na construção de conhecimentos. Ou seja, “[...] não basta apresentar um conjunto de conhecimentos, deve-se saber utilizá-los” (MENEZES; KAERCHER, 2015, p. 49), levando em consideração nesse processo os saberes e a realidade dos(as) estudantes. Porém, muitos professores e professoras encontram dificuldades em ministrarem os conteúdos do *currículo*¹ de sua disciplina, pois muitas vezes são assuntos distantes da realidade desses(as) estudantes conforme aborda Abud (2006, p. 29)

Os textos oficiais são produzidos considerando-se uma escola ideal, como situação de trabalho e como local de recursos humanos. Eles não relativizam a realidade e trabalham com a ausência de rupturas e resistências. As dificuldades e obstáculos presentes no cotidiano das escolas estão ausentes dos textos. Os currículos e programas das escolas públicas, sob qualquer forma que se apresentem (guias, propostas, parâmetros), são produzidos por órgão oficiais, que deixam marcados com suas tintas, por mais que os documentos pretendam representar o conjunto dos professores e os ‘interesses dos alunos’.

Desse modo, os(as) professores(as) das mais distintas disciplinas buscam novas metodologias de ensino² e abordagens para contribuir com o processo de aprendizagem dos(as) estudantes, sempre procurando ultrapassar as dificuldades e os obstáculos que se fazem presente no “chão” da sala de aula. Nessa perspectiva, a elaboração de novas metodologias e abordagens devem estar relacionadas com o estudo dos conhecimentos e

1 Para Katia Abud, professora da Faculdade de Educação da USP, “os currículos e programas constituem o instrumento mais poderoso de intervenção do Estado no ensino, o que significa sua interferência, em última instância, na formação da clientela escolar para o exercício da cidadania, no sentido que interessa aos grupos dominantes (ABUD, 2006, p. 28).

2 Circe Bittencourt, no verbete “Método de Ensino”, do Dicionário de Ensino de História (2019), afirma que “os métodos integram projetos curriculares em escala internacional a partir dos primórdios da educação moderna e, no atual contexto educacional, torna-se fundamental a explicitação de um dos conceitos centrais da escolarização. Para a história e demais disciplinas, método de ensino corresponde às formas pelas quais os professores apresentam conteúdos aos alunos sob diferentes meios de comunicação e atividades escritas e orais” (BITTENCOURT, 2019, p. 162).

saberes necessários à docência e que “[...] não pode indubitavelmente, ser desvinculado das situações reais de ensino, desconsiderando as condições concretas em que o trabalho é realizado” (MENEZES; KAERCHER, 2015, p. 49). Em vista disso, aponta-se a epistemologia da prática profissional discutida por Tardif (2014) que “[...] considera a prática como um local de produção e transformação de saberes por apresentar determinadas condições e fatores que não são proporcionados na formação teórica realizada na universidade, por exemplo” (p. 49).

Por isso, durante a graduação os Estágios Supervisionados são concebidos como componentes essenciais para a formação dos(as) futuros(as) professores(as), pois é o momento que os(as) licenciandos(as) entram em contato com a dinâmica da escola e com os(as) estudantes, observando “[...] de perto os avanços, os caminhos e as alternativas expostas no ambiente escolar, como também as dificuldades enfrentadas, não só por professores, mas também por todos que fazem parte da educação básica” (LIMA; CUNHA, 2022, p. 123). Além disso, “[...] essa vivência promove [...] a experiência da lecionação, evidenciando a interação entre teoria e prática, viabilizando experiências de planificação, formação e avaliação dentro e fora da sala de aula” (p. 123). Entretanto, sabemos que os estágios não são suficientes para a preparação dos(as) licenciandos(as) para exercerem à docência na educação básica, pois “[...] surgem algumas necessidades relevantes que devem ser consideradas e efetivadas durante o processo de formação [...]” (p. 123).

[...] A necessidade de maior associação entre pesquisa e o ensino na formação de professores, a necessidade de uma maior articulação entre teoria e prática e a necessidade de se construir um currículo menos fragmentado e que articule melhor as áreas essenciais para a formação do professor (SOUZA, 2013, p. 107).

Outro aspecto refere-se ao “respeito” aos educandos que não pode “eximir o educador, enquanto autoridade, de exercer o direito de ter o dever de estabelecer *limites*, de propor *tarefas*, de *cobrar a execução* das mesmas” (FREIRE, 2021, p. 46). Há uma “linha” entre autoridade e autoritarismo que precisa ser trabalhada pelos(as) professores(as) em sala de aula, pois as liberdades sem limites “correm o risco de perde-se em licenciabilidade, da mesma forma como, sem limites, a autoridade se extravvia e vira autoritarismo” (FREIRE, 2021, p. 46). Essa questão da dita “autoridade do(a) professor(a) em sala de aula” não é “aprendida” durante o curso de licenciatura, visto que os Estágios Supervisionados não dão conta de tratar de todas essas demandas que se apresentam no cotidiano escolar. Assim,

O estágio costuma ser percebido, equivocadamente, como um modelo quase consagrado, configurado numa perspectiva técnica, pela qual os graduandos acreditam alcançarem o aprendizado do que é ser professor, a partir do treinamento, metodologias outrora estudadas, ou mesmo reeditando o ‘como ensinar’ do professor observado ou de qualquer outro que lhe sirva de referencial. Ao final, tudo é sintetizado em forma de relatório (NUNES; MENDES; MAIA, 2019, p. 193).

Entretanto, entendemos que os Estágios Supervisionados devem ser vistos com maior “centralidade” nos cursos de licenciaturas, já que “é nesta etapa que o acadêmico tem a oportunidade de ver aliadas a teoria e a prática, possibilitando-o estabelecer articulações entre estas, construindo, assim, seus saberes docentes e sua formação profissional” (CORTE; LEMKE, 2015, p. 2). Mas também “[...] é preciso que este acadêmico assuma um papel mais ativo em termos de formação e atuação profissional (CORTE; LEMKE, 2015, p. 2), visto que “[...] o estágio vem sendo desenvolvido com a finalidade de superar seu entendimento como apenas um momento prático do curso de licenciatura, desvinculado da teoria, pois esta visão negligencia o caráter teórico, investigativo e reflexivo que a disciplina propõe” (LIMA; CUNHA, 2022, p.124). Contudo, ressalta-se outro elemento fundamental na formação de professores(as), o Projeto Político-Pedagógico³ – PP do ensino superior, especificamente dos cursos de Geografia e História da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE), localizado em Limoeiro do Norte – CE⁴.

De acordo com o PP do curso de Geografia visa formar professores(as) capazes de:

- a) ter o domínio do conhecimento geográfico e didático-pedagógico, inerentes ao exercício da prática docente;
- b) assumir uma postura crítico-reflexiva a partir de uma formação consistente e contínua, que leve à permanente reflexão do papel social da Geografia na escola e na sociedade;
- c) desenvolver a pesquisa, enquanto instrumento de investigação científica capaz de elucidar os diferentes aspectos da realidade referentes ao Ensino de Geografia e à Ciência Geográfica. Já no curso de História, segundo o PP, prepara para:
- a) lecionar a disciplina de História;
- b) realizar pesquisa histórica;
- c) assessorar políticas educacionais, culturais, de preservação do patrimônio histórico e fomento a cidadania;
- d) desenvolver projetos educacionais e culturais e de preservação do patrimônio histórico e fomento a cidadania;
- e) auxiliar na seleção e organização de acervos históricos;
- f) elaborar, selecionar e avaliar materiais didáticos e paradidáticos;
- g) prestar consultoria sobre história em produções diversas (filmes, documentários, jornais, revistas, livros, exposições, sites, etc).

Percebe-se que ambos buscam preparar os(as) licenciandos(as) para atender as demandas da educação básica, mas também outras dimensões da área específica, sobretudo no curso de História, ampliando os espaços e horizontes de atuação. Dessa forma, para atender esses perfis profissionais os cursos citados anteriormente seguem uma grade curricular composta por disciplinas obrigatórias e optativas, que fundamentam teoricamente toda a formação e prática docente. Porém, deixam a desejar na preparação

3 Esse projeto apresenta o conjunto de diretrizes filosóficas, organizacionais e operacionais que norteiam a formação dos professores de Geografia e História, apresentando as disciplinas que serão cursadas pelos discentes como também as orientações pedagógicas para a construção de um perfil profissional almejado pela instituição.

4 A cidade de Limoeiro do Norte está localizada na região do Vale do Jaguaribe, aproximadamente a 203,9 km da capital do Ceará, Fortaleza. O bioma da região é o da Caatinga. Sua população, no último censo em 2010, era de 56.264 habitantes e a estimativa em 2021 é de 60.232. Dados disponibilizados no site do IBGE: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/limoeiro-do-norte/panorama>.

docente para a sala de aula, pois são poucas as disciplinas voltadas para a relação teoria e prática na escola, priorizando na maior parte dos anos da graduação os conhecimentos específicos de cada área, que por sua vez, tornam-se isolados da realidade escolar que os(as) professores(as) em formação irão atuar. Ressalta-se que esses conhecimentos são primordiais para a formação desses profissionais, mas não são suficientes para suprir as necessidades das práticas pedagógicas realizadas em diversos ambientes escolares.

No caso da Geografia, as disciplinas de Estágios Supervisionados I, II e III aparecem respectivamente no sétimo, oitavo e nono semestre, ou seja, no final da graduação. E no curso de História aparecem a partir do sexto semestre, apenas um pouco antes do curso anterior. Diante do exposto, os(as) licenciandos(as) só começam a ter contato com a dinâmica da escola, inclusive com as lecionações, no final do curso, o que pode acarretar inúmeras lacunas, principalmente por ser a primeira experiência em sala de aula para muitos(as). Por isso, é preciso que as disciplinas pedagógicas sejam colocadas no mesmo patamar de prioridade, pois são mediadoras na relação teórico-prática no processo de formação dos(as) licenciandos(as), auxiliando nas metodologias de ensino, nos recursos didáticos e nas novas tecnologias⁵. Portanto, o perfil profissional almejado deve atender as demandas suscitadas pelas reformas educacionais vivenciadas no país e superar as dificuldades apontadas que se debruçam sobre o ensino de Geografia e História, a exemplo da desarticulação entre conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos.

Em seguida iremos apresentar e problematizar relatos de experiências de professores(as) formados(as) em Geografia e História pela FAFIDAM, que estão atuando em diferentes níveis de ensino da educação básica. A parte de Geografia conta com a contribuição de Lucas Moura da Silva, professor desse componente no Ensino Médio em uma escola de ensino profissional da Rede Estadual do Ceará. Já a parte de História conta com a colaboração de Maria Ribeiro de Assis, professora dessa disciplina no Ensino Fundamental II em uma escola particular. Ambos os autores atuam em Limoeiro do Norte – CE.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE EX-ALUNOS DA FAFIDAM/UECE

I – RELATO EM GEOGRAFIA

Ao longo da formação inicial nos deparamos com diversas discussões em relação ao preparo adequado para os desafios da realidade escolar. Nos é apresentado

⁵ Como colocado na introdução, o uso de novas tecnologias não pode ser entendido como sinônimo de aula bem “sucessida”, não podemos escorregar no fascínio pelo novo e tentarmos combinar o “novo” e o “velho” na prática pedagógica. Sobre “novas tecnologias”, os historiadores Anita Lucchesi e Dilton C. S. Maynard propõem a “experimentação criativa”, pois consideram que é impossível “ignorar o arsenal de inovações e o poder que ele exerce sobre o público escolar. Aqui não se esconde nenhuma ideia de competição entre o ‘novo’ e o ‘velho’, ou a caricata batalha da lousa e giz contra videogames” (LUCCHESI; MAYNARD, 2019, p. 182). Devemos procurar exercer uma ação pedagógica que comporte de forma “híbrida” os recursos analógicos e digitais, pois o uso do digital em sala de aula não pode ter um fim em si mesmo.

reflexões que valorizam a formação teórica, outras defendem que o professor se forma na prática e há os que buscam criticar essa dicotomia. No entanto, prevalece a visão de que universidade e escola precisam seguir lado a lado, conectado com a superação do currículo 3+1, que há muito tempo vem fortalecendo as lacunas na formação docente, sendo tal currículo parcialmente presente em nossas formações, embora atenuadas por meio da participação de programas de iniciação à docência, como o Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID⁶ da Capes/MEC. Nesse sentido, a primeira experiência de trabalho docente após a conclusão da graduação se apresentou mais desafiadora do que se propunha, em parte, em função do ensino remoto proporcionado em um contexto pandêmico.

A melhor forma de promover satisfatoriamente a transposição didática, por mais básica que possa parecer, foi claramente uma das maiores dificuldades, notadamente em relação as temáticas mais complexas, aprendidas na graduação sem nenhuma ou com pouca reflexão de como poderia ser adaptada para educação básica. Ainda durante a formação inicial, aprendemos que nossas aulas precisam ser dinâmicas e diferenciadas para fugirmos do ensino tradicional, possuindo disciplinas específicas para produção de recursos didáticos, como as de “Oficina em Geografia”. Todavia, a falta de experiência dos(as) graduandos(as) os(as) impede de refletir devidamente sobre a real viabilidade de aplicação desses recursos, uma vez que a dinâmica escolar nem sempre colabora para este fim por diversas questões, como ausência de espaços, falta de material e carga horária destinada ao planejamento, que por sua vez é reduzido e fragmentado.

Porém, não se trata de negar o potencial positivo de permitir aos educandos momentos diferenciados de aprendizagem, planejados e aplicados com resultados positivos em alguns momentos, tão pouco de elencar o ensino dito tradicional como melhor caminho, o que se busca, aqui, é repensar aspectos da formação inicial. Se identificamos problemas na formação inicial, não foge muito deste cenário as formações continuadas disponibilizadas na Rede de Ensino Estadual realizadas online de modo autoinstrucional. Estas que poderiam preencher as lacunas, costumam ser simplistas e pouco contribuíram a práxis docente, realizadas mais por obrigação do que para complemento da aprendizagem. Nesta ótica, por mais clichê que possa parecer, reforçamos que a formação inicial de professores(as) da educação básica precisa estar determinada na realidade escolar, não para limitação, mas para que compreendam melhor seu futuro lócus de intervenção. Acreditamos também que teoria e prática devem caminhar juntas, em retroalimentação, uma vez que tal como aponta Lüdke e Cruz (2005, p. 85) os cursos de formação de professores(as) ainda sofrem com a separação entre teoria e prática.

6 O PIBID tem como finalidade adiantar o vínculo entre os(as) futuros(as) professores(as) e as escolas da rede pública, por meio da articulação entre universidade, escola e sistemas de ensinos municipais e estaduais. Esse programa “oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério” como informa o Ministério da Educação (2018).

II – RELATO EM HISTÓRIA

Durante o curso de História tivemos a oportunidade de ter contato com a dinâmica escolar nas disciplinas de Estágios Supervisionados, as quais proporcionaram observar aulas de duas professoras preceptoras, sendo uma do Ensino Fundamental e a outra do Ensino Médio. Posteriormente, as lecionações ocorreram em dupla, uma aula em cada nível de ensino citado anteriormente. Esse momento das observações, principalmente das lecionações, foram fundamentais na formação, mas insuficientes para a preparação enquanto futuros(as) professores(as) da educação básica, pois eram ministradas apenas duas aulas durante as disciplinas de estágios. Isso mostra que, apesar dos estágios possibilitarem o contato com a sala de aula, ainda não suprem as carências que um curso de formação de professores(as) demanda, tornando-se imprescindível novas reflexões sobre o desenvolvimento dessas disciplinas, além da emergência de novas atividades teórico-práticas que permitam um maior contato entre os(as) licenciandos(as) e a escola.

Associado a isso, ressalta-se a experiência vivenciada no PIBID, embora importante para a formação, foi possível perceber que não houve muita interação com a escola como esperávamos no sentido de lecionações e/ou desenvolvimento de projetos para serem realizados com os(as) estudantes. Pelo contrário, as ações do programa se limitaram mais às observações de aulas, leituras de textos e discussões teóricas na universidade relacionadas ao cenário educacional e suas problemáticas, tornando-se também momentos riquíssimos e necessários, porém faltaram mais atividades práticas que possibilitassem vivenciar à docência. É importante destacar, mesmo diante das lacunas, que os estágios e o Pibid foram importantes durante a formação inicial, pois proporcionaram o contato com a escola ainda na graduação. Diante das experiências vivenciadas, cabe agora apontar algumas questões pertinentes que precisam ser melhoradas e adaptadas à uma formação de professores(as) que propicie um preparo mais próximo da realidade escolar.

Primeiro, torna-se essencial estabelecer um contato maior entre universidade e escola, com o objetivo de relacionar a teoria e a prática nas salas de aula com os(as) estudantes, abordando e adequando aos níveis de ensino os conteúdos específicos dos cursos adquiridos durante a graduação, como também nas disciplinas pedagógicas a exemplo de Didática. Segundo, muitos estudantes se inserem na Licenciatura sem ter a real noção do que seja, pois ao fazerem a escolha por determinado curso como História, possuem a ideia de que irão se debruçar sobre o estudo de vários fatos marcantes, o que não acontece muito. Terceiro, a grade curricular até alguns anos atrás enfatizava mais disciplinas teóricas voltadas a formação de pesquisadores, mas com a sua reformulação foram acrescentadas outras relacionadas à prática docente, inclusive aumentando as de estágios.

Embora a grade curricular ofereça disciplinas de estágios, didáticas, psicologias entre outras, ainda carece em muitos casos de fazer um paralelo com a realidade escolar, ficando

mais no campo da abstração, tornando-se algo mais nítido ao sair do curso, o que leva a insegurança ao entrar em sala de aula. Portanto, a experiência de cinco anos na rede básica de ensino privado ainda há sentimento de despreparo para lidar com as diversas situações no ambiente escolar, destacando-se entre elas, estudantes que apresentam alguns transtornos de aprendizagem como Transtorno do Espectro do Autismo, Transtorno do Déficit de Atenção – TDA, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH, Dislexia entre outros, pois ao longo da graduação não há disciplinas e/ou estudos a respeito dessas especificidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos ao longo da discussão que o uso de metodologias e recursos didáticos diferenciados estão relacionados diretamente ao tipo de formação que os(as) professores(as) tiveram acesso em sua graduação, tendo em vista que a superação do método tradicional de ensino não está assentada no simples uso de recursos diferenciados, ou tecnológicos, cabendo ao professor superar as convenções tradicionais do ensino bancário e conteudista. Para tal, torna-se necessário compreender as lacunas ainda presentes na formação inicial como: i) o distanciamento entre a grade curricular universitária e os conteúdos escolares no ensino básico; ii) a dicotomia entre a teoria e a prática no processo de ensino e aprendizagem. Diante dessas questões, ressalta-se ainda que existe em algumas universidades de licenciaturas, um acentuado distanciamento entre teoria e prática de como exercer a docência, colocada muitas vezes como uma receita a ser seguida e por meio de recomendações, ao invés de abordar e discutir de forma crítica as dificuldades que os(as) professores(as) em formação podem encontrar nas escolas.

Além disso, apesar das disciplinas de Estágios Supervisionados e programas como PIBID proporcionarem um maior contato com as escolas da educação básica, percebe-se que ainda não são suficientes para suprirem todas as lacunas e os desafios existentes na formação inicial de futuros(as) professores(as). Portanto, nota-se que poucos(as) estudantes escolhem a docência ao ingressar na universidade, pois os(as) mesmos(as) possuem percepções negativas sobre “ser professor(a)”, destacando-se entre eles a baixa remuneração, o desinteresse e desrespeito dentro e fora da sala de aula, as condições de trabalho e a grande desvalorização da profissão por parte da comunidade escolar e da população entre outras. São muitas as críticas voltadas para os(as) professores(as), sobretudo para as práticas pedagógicas e a formação desses profissionais no exercício da docência.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na Escola Secundária. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber Histórico na Sala de Aula**. 11ª. São Paulo: Contexto, 2006.
- BITTENCOURT, Circe. Método de Ensino. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margaridas Maria Dias de (coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). **Ministério da Educação**, 2023. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/pibid/pibid>> Acesso em: 29 jan. 2023.
- CORTE, Anelise; LEMKE, Cibele. O estágio supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar. In: Congresso Nacional de Educação, XII, **Anais... EDUCERE**, Paraná, 2015, p. 1-10.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 7ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Terra e Paz, 2021.
- LIMA, Maria Tamires Teotônio Lima; CUNHA, Lucas da Silva Cunha. A importância do Estágio Supervisionado na formação do professor de Geografia: perspectivas e desafios. In: NOVAES, Marcos Adriano Barbosa de et al. **Ensino, pesquisa e extensão na formação de professores**. Iguatu, CE: Quipá Editora, 2022, p. 123-132.
- LUCCHESI, Anita; MAYNARD, Dilton C. S. Novas Tecnologias. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margaridas Maria Dias de (coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.
- LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 81-109, 2005.
- MENEZES, Victória Sabbado; KAERCHER, Nestor André. A formação docente em Geografia: por uma mudança de paradigma científico. **Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 47-59, 2015.
- NUNES, Olívia Bruna de Lima; MENDES, Ruan Carlos; MAIA, João Paulo Guimarães. Formação Docente em Foco: concepções sobre o estágio supervisionado. In: LIMA, Carlos Rochester Ferreira. **Pesquisa e Formação Docente: das ações isoladas a práticas interdisciplinares**. Curitiba: Editora CRV, 2019.
- SOUZA, Vanilton Camilo de. DESAFIOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA. In: ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; FERREIRA, Joseane Abílio de Sousa (Org.). **Formação, pesquisa e práticas docentes: reformas curriculares em questão**. João Pessoa: Mídia, 2013. Cap. 5. p. 105-130.