



Bruno Torres dos Santos Carvalho

**Trajatórias formativas e a construção das
identidades e saberes dos docentes de Geografia**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Geografia pelo programa de Pós-graduação em Geografia, do Departamento de Geografia e Meio Ambiente da PUC-Rio.

Orientadora: Profa. Rejane Cristina de Araújo Rodrigues

Rio de Janeiro,
julho de 2021



Bruno Torres dos Santos Carvalho

**Trajetórias formativas e a construção
das identidades e saberes dos
docentes de Geografia**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre pelo
Programa de Pós-Graduação em Geografia da
PUC-Rio. Aprovada pela Comissão
Examinadora abaixo:

Profa. Rejane Cristina de Araujo Rodrigues

Orientadora

Departamento de Geografia e Meio Ambiente – PUC-Rio

Prof. Linovaldo Miranda Lemos

Departamento de Geografia – IFF

Prof. Eduardo Pimentel Menezes

Departamento de Geografia e Meio Ambiente – PUC-Rio

Prof. Fábio Tadeu de Macedo Santana

Departamento de Ciências Humanas e Filosofia – UERJ

Prof. Marcelo Alonso Moraes

Departamento de Geografia e Meio Ambiente – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 26 de julho de 2021

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial, do trabalho é proibida sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Bruno Torres dos Santos Carvalho

Graduou-se em Licenciatura em Geografia (Instituto Federal Fluminense) em 2018. Desenvolve pesquisas na área de Formação de Professores e Ensino da Geografia.

Ficha Catalográfica

Carvalho, Bruno Torres dos Santos

Trajetórias formativas e a construção das identidades e saberes dos docentes de Geografia / Bruno Torres dos Santos Carvalho ; orientadora: Rejane Cristina de Araújo Rodrigues. – 2021.

209 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)—Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Geografia e Meio Ambiente, 2021.

Inclui bibliografia

1. Geografia e Meio Ambiente – Teses. 2. Identidade docente. 3. Saberes docentes. 4. Licenciatura em Geografia. 5. Geografia escolar. I. Rodrigues, Rejane Cristina de Araújo. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Geografia e Meio Ambiente. III. Título.

CDD: 910

Dedico este trabalho a todos os envolvidos na sua construção, direta ou indiretamente. Aos meus pais, minha família, minhas amigas, meus professores e meus amigos que a Geografia me deu. Eu consegui e vocês todos participaram disto, cada um de vocês tem o seu lugar e importância para mim e para a realização desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

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

Em primeiro lugar agradeço a Deus, pois sem a ajuda, o suporte, a força que ele me dá nada disso seria possível, eu não estaria me tornando Mestre em Geografia.

Em segundo lugar agradeço aos meus pais Marcos e Doranei, eles que a todos os momentos me incentivaram a ir para o Rio de Janeiro, a cursar o Mestrado em Geografia na PUC-Rio, para me tornar um professor de geografia com uma ótima formação. Tenho que agradecer também a todo suporte que me deram, suporte emocional, psicológico, financeiro e dessa forma foi que eu consegui me manter firme e forte por esses dois anos e meio de jornada, uma jornada muito difícil, mas gratificante. Sem esse total comprometimento da parte deles comigo, eu não teria conseguido. Se hoje, estou perto de me tornar mestre, isso se dá muito pelo esforço deles, que sempre acreditaram que eu era capaz sim.

Agradeço especialmente às minhas amigas e familiares que sempre me apoiaram, se preocuparam comigo em todos os momentos, em muitos desses momentos eu não estava presente por causa do mestrado, das atividades acadêmicas e mesmo assim tive a compreensão por parte deles e dessa forma, fui ganhando forças, renovando as minhas forças para poder continuar no meu objetivo. Sem o apoio das minhas amigas e dos meus familiares, com certeza o percurso dessa jornada seria muito mais difícil de ser feito por mim.

Venho também agradecer a todos os professores que fizeram parte da minha vida escolar e acadêmica, eles com certeza fizeram parte disso, tem sua parte nesta caminhada, cada um com sua especificidade e que me formaram como pessoa, como cidadão, como professor, como Bruno.

Tenho que agradecer também aos professores do curso de Licenciatura em Geografia do IFFluminense e aos professores do curso de Mestrado em Geografia e Meio Ambiente da PUC-Rio. Sem esses “monstros” da educação, tenho certeza de que minha formação enquanto docente não seria tão rica quanto foi e é. Eles tiveram a participação na formação do meu ser professor, da minha identidade docente.

Uma pessoa em especial eu quero agradecer também, a minha ex-professora e ex-orientadora Raquel Callegario Zacchi. Agradeço por ter acreditado em mim, e

por ter me aceito no início da minha caminhada enquanto docente, enquanto pesquisador, há cerca de cinco anos. Tudo começou com um projeto de pesquisa para bolsa de iniciação científica, tudo com suas ideias e por sua coragem por ter me deixado participar desta empreitada ao seu lado.

Venho agradecer também a minha professora e orientadora no Mestrado, Rejane Rodrigues. Hoje, dois anos e meio depois, estou concluindo o curso, escrevendo minha dissertação, tendo você como orientadora e isso me alegra muito. Essa alegria que tenho se dá por você ser uma ótima e excelente professora, com uma didática sensacional e possuir um caráter interdisciplinar muito grande. Obrigado por ter me aceitado enquanto orientando, ter comprado as minhas ideias, a minha pesquisa e por ter me orientado em toda esta trajetória.

Agradeço-te por tudo, por ter sido minha professora, por ser minha orientadora e por você ser essa pessoa comprometida, dedicada, por ter se feito presente em todos os momentos que precisei como ainda se faz presente. Muito Obrigado!

Aos mestrandos do curso de Geografia que fizeram parte da minha história pessoal e acadêmica, os mais sinceros agradecimentos. Agradeço também aos professores que contribuíram com os seus relatos para a construção do meu trabalho. Esta pesquisa só foi possível ser realizada com a ajuda de vocês.

Resumo

Carvalho, Bruno Torres dos Santos; Rodrigues, Rejane Cristina de Araujo. **Trajetórias formativas e a construção das identidades e saberes dos docentes de Geografia.** Rio de Janeiro, 2021. 209p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Geografia e Meio Ambiente, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A pesquisa tem como propósito principal analisar a construção das identidades e dos saberes dos docentes de Geografia, levando em conta suas trajetórias formativas, a partir das experiências e perspectivas adquiridas em diferentes momentos, como aquelas vividas com a Geografia Escolar, durante o curso de Licenciatura em Geografia, no exercício da docência e na formação continuada. Definiu-se para o estudo dois conceitos principais: identidade docente e saberes docentes, os quais foram alvos de investigação na literatura pedagógica e geográfica especializada. Como estratégia de coleta de dados primários destaca-se a elaboração de roteiros e realização de entrevistas semiestruturadas com os docentes de Geografia que estavam, na ocasião, licenciados há pelo menos cinco anos e se encontravam em serviço nas diferentes redes de ensino. Foram, ainda, realizadas pesquisas bibliográficas em livros e periódicos concentrados, sobretudo, na área de Formação de Professores e Ensino de Geografia. Concluímos que o processo de construção da identidade e dos saberes docentes se dá, principalmente, com o ingresso do discente no curso de Licenciatura em Geografia. Contudo, este processo é composto por inúmeros momentos que se relacionam e se auxiliam, levando em conta a própria realidade do curso de formação inicial, o exercício da docência, o cotidiano profissional, a formação continuada e, também, as experiências e vivências adquiridas durante toda a sua vida, antes mesmo do seu ingresso na graduação. Por este motivo, a Geografia como disciplina escolar e sua relação com a docência, além do desprestígio social/profissional foram aspectos imprescindíveis de serem analisados para que o objetivo central desta pesquisa fosse alcançado.

Palavras-chave

Identidade docente; saberes docentes; licenciatura em Geografia; Geografia Escolar.

Abstract

Carvalho, Bruno Torres dos Santos; Rodrigues, Rejane Cristina de Araujo (Advisor). **Formative trajectories and the construction of identities and knowledge of Geography teachers.** Rio de Janeiro, 2021. 209p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Geografia e Meio Ambiente, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The main purpose of the research is to analyze the construction of the identities and knowledge of Geography teachers, taking into account their formative trajectories, from the experiences and perspectives acquired at different times, such as the experiences with School Geography, during the Degree course in Geography, in the exercise of teaching and continuing education. Two main concepts were defined for the study, namely: teaching identity and teaching knowledge, which were investigated in the specialized pedagogical and geographic literature. As a strategy for collecting primary data, the elaboration of scripts and conducting semi-structured interviews with Geography professors stand out. The research was based on interviews carried out with Geography professors who were, at the time, licensed for at least five years and were working in different educational networks. Bibliographic research was also carried out in books and periodicals concentrated, above all, in the area of Teacher Education and Geography Teaching. We conclude that the process of building the identity and knowledge of teachers takes place, mainly, with the student's entry into the Degree in Geography. However, this process is composed of countless moments that relate and help each other, taking into account the very reality of the initial training course, the teaching practice, professional daily life, continuing education and also the experiences and experiences acquired during his entire life, even before the student entered graduation. For this reason, Geography as a school subject and its relationship with teaching, in addition to social/professional discredit were essential aspects to be analyzed so that the main objective of this research could be achieved.

Key-words

Teaching identity, teaching knowledge, degree in geography, school geography

Sumário

Introdução	12
1. Identidade docente, saberes docentes e a formação do professor de Geografia: conceituação	19
1.1 O processo de construção da identidade docente	19
1.2 O processo de construção dos saberes docentes	29
1.3 A construção da identidade e dos saberes dos docentes de Geografia	43
2. Trajetórias formativas dos docentes de Geografia	56
2.1 Com a palavra, os docentes de Geografia: como foram construídas as identidades e os saberes dos docentes?	56
2.1.1 Perfil dos docentes entrevistados	58
2.1.2 Interesse e identificação	61
2.1.3 Ideia de vocação	67
2.1.4 A geografia escolar	74
2.1.5 O curso de licenciatura em geografia	94
2.1.6 O exercício da docência e a formação continuada	136
2.1.7 Experiências pessoais	170
2.1.8 O desprestígio social e profissional	172
2.1.9 Saberes docentes	179
3. Considerações finais	194
4. Referências	200
5. Anexos	204

Lista de tabelas

Quadro 1 - Elementos constituintes da identidade docente - principais contribuições	29
Quadro 2 - Elementos constituintes dos saberes docentes - principais contribuições	40
Quadro 3 - Perfil dos docentes entrevistados	60
Quadro 4 - Relação entre os docentes e as Instituições de Ensino Superior nas quais cursaram a Licenciatura em Geografia e o Bacharelado em Geografia	96
Quadro 5 - Relação dos entrevistados e os cursos de formação continuada	160

Lista de imagens

Imagem 1 - Identidade docente segundo Iza et al (2014)	20
Imagem 2 - Características que constituem a identidade docente de acordo com Brooks	25
Imagem 3 - Identidade docente segundo Nóvoa	26
Imagem 4 - Os saberes docentes segundo Tardif	30
Imagem 5 - Os saberes ou conhecimentos docentes segundo Shulman	32
Imagem 6 - Os saberes docentes segundo Gauthier	35
Imagem 7 - Os saberes docentes segundo Pimenta	36
Imagem 8 - Os saberes docentes segundo Saviani	38
Imagem 9 - As diferentes concepções de saberes que compõem a gama dos saberes docentes que serão analisados no decorrer do trabalho	42
Imagem 10 - os momentos da trajetória formativa do docente: construção da identidade e saberes docentes	43
Imagem 11 - Estrutura do roteiro da entrevista semiestruturada	57

Introdução

Este trabalho tem como tema principal a formação de professores. Para a compreensão deste tema, serão utilizados alguns conceitos e aspectos que darão base para toda a pesquisa: identidade docente e saberes docentes; a Geografia como disciplina escolar; o exercício da docência, o cotidiano profissional e a formação continuada.

Os estudos e as análises a respeito da Educação Básica no Brasil e, mais especificamente, sobre o ensino de Geografia nas escolas e a formação inicial dos docentes em Geografia fazem-se necessários, pois a educação é a chave principal para a formação dos cidadãos e para o exercício de sua cidadania, auxiliando na formação do cidadão pleno, ciente dos seus direitos e deveres. No nosso entendimento a Geografia tem como proposta criar no discente o raciocínio geográfico, possibilitar o pensamento espacial, ofertar uma perspectiva crítica e não alienante a da realidade na qual está inserido, torná-lo capaz de compreender o espaço, analisando as dicotomias, as mazelas sociais e as injustiças que são constituintes do seu dia a dia e o auxiliar na luta contra esses desafios impostos na sociedade.

Este processo não pode, contudo, ser analisado sem a consideração do importante papel do professor e, em particular, como veremos, da sua trajetória formativa. Cabem, portanto, algumas indagações. Como ocorre o processo de construção das identidades e dos saberes dos docentes de Geografia? Essa é a questão principal, que se desdobra em questões secundárias. Que influências conduziram o docente à escolha pela formação para o magistério em Geografia? Como a Geografia Escolar e a influência de professores de Geografia da escola básica influenciam este processo? Qual é a relevância do curso de Licenciatura em Geografia para a construção da identidade e dos saberes docentes? Como o exercício da docência e a formação continuada corroboram para a formação do ser docente? De que modo o desprestígio social/profissional influencia na trajetória da formação do professor de Geografia?

Na busca por respostas a estas questões, esta pesquisa tem como propósito central analisar a construção das identidades e dos saberes dos docentes de Geografia, levando em conta suas trajetórias formativas, a partir das experiências e perspectivas adquiridas em diferentes momentos, como as experiências vividas

com a Geografia Escolar, durante o curso de Licenciatura em Geografia, no exercício da docência e na formação continuada.

Para tratar da identidade docente foram utilizados como referenciais teórico-conceituais alguns trabalhos principais. O primeiro trabalho é o Artigo “Identidade Docente: as várias faces da constituição do ser professor” de Iza et al. (2014), o segundo trabalho é o livro “Saberes Docentes e Formação Profissional” de Maurice Tardif (2002). Esse mesmo livro do Tardif foi utilizado como principal fundamentação teórica do conceito de saberes docentes. O terceiro trabalho é o capítulo “Uma bússola profissional” de Clare Brooks no livro “Conversas na Escada: currículo, docência e disciplina escolar” (2019). O quarto trabalho é o livro “Professores: imagens do futuro presente” de António Nóvoa (2009). O quinto trabalho é o artigo “Formação de Professores e Profissão Docente” também de António Nóvoa. O sexto trabalho, é o texto intitulado “Formação de Professores: identidade e saberes da docência” de Selma Garrido Pimenta (1999), este texto também foi utilizado no que se refere ao arcabouço teórico-conceitual dos saberes docentes.

No que se refere ao arcabouço teórico da conceituação dos saberes docentes, além dos dois trabalhos já citados anteriormente de Tardif (2002) e Pimenta (1999), foram também utilizados os trabalhos de outros autores, com destaque para os artigos “Professores: entre saberes e práticas” de Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (2001), “Saberes Docentes: entre concepções e categorizações” de Neto e Costa (2016) e “Os Saberes Implicados na Formação do Educador” de Dermeval Saviani (1996).

Para a análise da Geografia como disciplina escolar serão utilizados dois trabalhos principais: o livro “Geografia, Escola e Construção de Conhecimento” de Lana Cavalcanti (1998) e o livro “O Ensino de Geografia no Século XXI” de José Willian Vesentini (2004).

Enfatizamos desde já que para se pensar sobre o “ser professor”, relacionado à formação da identidade do docente em Geografia, torna-se indispensável, também, estudar a formação dos saberes docentes, pois os saberes docentes são responsáveis em grande parte pela formação da própria identidade do docente. Tendo esta ideia como pressuposto, revela-se como indispensável a consideração, em nossa análise, de aspectos referentes aos cursos de formação de professores como o estágio curricular, trabalhos de campo, prática pedagógica e sua relação

com os componentes curriculares (tanto aqueles da formação específica quanto os da formação pedagógicas) dos cursos de Geografia os quais serão analisados para entender o processo de formação dos futuros docentes de Geografia, levando-se em conta a realidade da instituição de ensino que oferta este curso.

No livro “Saberes Docentes e Formação Profissional” Maurice Tardif (2002) aponta que uma parcela dos discentes que ingressa em um curso de licenciatura já teria uma identidade docente prévia, ou seja, teoricamente os discentes dos cursos de licenciaturas já possuiriam uma identificação em se tornarem professores, antes mesmo de ingressarem na graduação. Essa identificação pode ser entendida como fruto de um processo de socialização a partir do relacionamento com os amigos, escola e, principalmente, com a família. Muitos, por exemplo, possuem professores em sua família e, dessa forma, são influenciados pelos membros da mesma a seguirem a carreira. Contudo, isso não significa dizer que o estudante ingressará na graduação com uma identificação ou uma identidade já consolidada. Em nossa pesquisa rejeitamos a ideia de que a identidade docente estaria relacionada à vocação de ser professor: será que só se torna professor quem tem “vocação” para o magistério, para estar dentro da sala de aula? “[...] Numa perspectiva racionalista, rejeita-se esse termo, pois ele implicaria uma atitude de resignação frente às dificuldades da profissão.” (PASCHOALINO, p. 03). Essa ideia levaria à conclusão de que uma pessoa que não possui essa vocação, esse “amor por ensinar”, não estaria apto o suficiente para o ingresso no magistério.

A construção da identidade do professor é fruto da formação e do dia a dia do profissional. Cada professor, em um processo próprio, pode sofrer, ainda, a influência decisiva de cursos de formação continuada. Enfim, a identidade profissional docente é construída a partir da interação da pessoa com suas experiências individuais e profissionais. Não se trata apenas do acúmulo de conhecimentos adquiridos ao longo da carreira do magistério, em seu exercício dentro da sala de aula. A construção da identidade docente advém, também, da história de vida do docente. Junto a essa história de vida participa, também, outras experiências adquiridas por ele, como por exemplo: a entrada no magistério acompanhada pelos desejos, problemas, dificuldades passadas por ele no início da carreira, experiências sociais, econômicas, culturais, familiares e religiosas.

A identidade docente é construída pelo docente a partir de sua formação inicial no curso de licenciatura, passando pelas experiências de formação continuada, e

pelas experiências adquiridas com o tempo de sala de aula. Estas últimas advêm da socialização do docente com seus discentes, da vivência, da troca de conhecimentos entre os docentes e, também, do conhecimento que o professor possui do seu meio, do conhecimento referente à política, à economia, aos conhecimentos culturais, sociais e religiosos. Contribui, também, o conhecimento absorvido por esse ser professor com o decorrer da sua vida não só dentro de sala de aula, mas também fora de sala de aula levando em conta sua história de vida.

De acordo com Iza et al. (2014), a construção da identidade docente se baseia em três eixos principais que são: formação inicial e continuada; profissionalidade docente e experiência e saber da experiência. Esses eixos principais apontados pelos autores como sendo imprescindíveis à construção da identidade docente serão tomados como referências centrais para a análise apresentada nesta dissertação. Porém, conforme já enunciado, procuramos considerar outras influências que se somem a estas para a construção da identidade docente.

O saber docente é o outro conceito-chave da pesquisa. Tendo este conceito como referência, buscamos encontrar respostas para a questão: Como se constitui o saber docente dos estudantes de licenciatura em Geografia? Tardif (2002) aponta que o saber docente é algo plural, ou seja, que não existe apenas um saber, mas uma gama de saberes que constituem o saber do professor. Nesta lógica, o autor aponta que os saberes docentes são: o saber da formação profissional; o saber disciplinar; o saber curricular e o saber experiencial. Para Tardif (2002), um dos saberes mais importantes para a docência é o saber experiencial. Os saberes experienciais ou práticos são os saberes específicos desenvolvidos pelos próprios professores no exercício de suas funções, na prática de sua profissão. São saberes baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes acompanham a experiência e são por ela validados. Para o autor, a construção desses saberes data, grosso modo, do início da carreira, entre 1 e 5 anos. É nesse período que, de fato, o professor adquire formação a partir da experiência e acumula aprendizagem necessária para a construção do saber ser professor. Assim sendo, a construção do saber docente não ocorre apenas durante a formação inicial e sim, também, durante a sua carreira, numa formação continuada.

Cabe destacar que a formação dos saberes dos docentes possui como ponto de partida o curso de formação inicial, pois será durante a sua graduação que o discente, futuro docente, terá contato com os saberes específicos da Geografia e

com os saberes pedagógicos. Contudo, os saberes docentes podem ser, também, pré-existent, pois o discente quando ingressa no curso, ele traz consigo, uma enorme bagagem de experiências, vivências, saberes que foram adquiridos durante a vida e que, de certa forma, também são formadores dos seus saberes de docente. Assim como a identidade docente, os saberes docentes também estão num processo inacabável de construção, esse processo se dará em todos os momentos da carreira do futuro docente.

A formação dos saberes docentes se dá também durante a realização do curso de licenciatura, a partir do arcabouço teórico que o curso oferece ao discente, das atividades desenvolvidas, como trabalhos de campo, estágios curriculares e, ainda, da socialização entre os próprios estudantes. Mas essa formação não se resume ao período da graduação, pois assim como a identidade docente, o processo de formação dos saberes docentes é parecido: as experiências dentro de sala de aula, o dia a dia do ofício em sala, a socialização é o que vai permitir a formação dos saberes, juntamente com uma formação continuada, como em cursos de pós-graduação.

A identidade e os saberes docentes são conceitos que na prática se articulam e se entrelaçam, um forma o outro. Os momentos que constituem a formação da identidade docente, também serão responsáveis pela construção dos saberes docentes e vice-versa. A construção dos dois aspectos pelo futuro docente ocorre de forma simultânea e mútua.

Diante disso, o objetivo geral da pesquisa consiste em analisar a construção das identidades e dos saberes dos docentes de Geografia, considerando momentos constituintes de suas trajetórias formativas. Os objetivos específicos da pesquisa são: **1)** Verificar a possível influência da Geografia Escolar nas escolhas profissionais dos docentes e na construção do ser docente; **2)** Investigar os momentos que constituem os cursos de Licenciatura em Geografia e seus impactos na construção das identidades e dos saberes dos docentes; **3)** Constatar a influência do exercício da docência, o cotidiano profissional e a formação continuada para a formação do ser docente;

Ribeiro, Kammer e Spanceski (2010, p. 10) ponderam: “A melhoria da educação e do ensino da Geografia deve ter como objetivo, propiciar ao aluno da educação básica, a alfabetização geográfica e análise, reflexão e crítica do espaço geográfico. Os educandos devem compreender os conceitos geográficos

valorizando-os, assim como o profissional da educação [...]”, contudo, se faz necessário a garantia de uma formação inicial plena, crítica e emancipatória do professor de Geografia “[...] e para isso a formação inicial reflexiva do professor é de fundamental importância.”

Sendo assim, a justificativa deste estudo baseia-se no fato de a partir da análise e estudo bibliográfico do tema proposto, tornou-se evidente que o professor de Geografia tem como papel principal, auxiliar a construção do raciocínio geográfico do discente. Particularmente, tal questão é considerada como um dos aspectos que aumentam a motivação pela relevância acadêmica e social em analisar, pesquisar, estudar e escrever sobre tal eixo temático. O elemento fundamental que promove o interesse pela pesquisa é o fator da possibilidade da compreensão e análise que este trabalho pode proporcionar aos interessados nesse eixo temático de importância e relevância da Formação de Professores de Geografia. Entender as perspectivas dos docentes em relação a sua própria trajetória formativa, compreendendo como ocorre a construção das identidades e dos saberes dos docentes de Geografia.

Essa é uma pesquisa básica e tem como abordagem o viés qualitativo. A pesquisa consta de coleta de dados primários. A pesquisa foi realizada com docentes de Geografia que são licenciados há pelo menos cinco anos e atualmente se encontram em serviço nas diferentes redes de ensino, pública e/ou privada. Dessa forma, foi construído um roteiro de entrevista semiestruturada pautado nos eixos temáticos de análise da pesquisa, tendo como objetivo, fomentar as discussões e análises a partir das indagações, questões e objetivos que orientam esta pesquisa.

As entrevistas foram realizadas no fim do mês de fevereiro de 2021 em um contexto de pandemia, dessa forma, entrevistas remotas tendo como auxílio, plataformas digitais que auxiliam a realização de videochamadas. As entrevistas foram transcritas e analisadas à luz da conceituação teórica que fundamenta esta pesquisa.

O tema desta pesquisa é: Trajetórias formativas e a construção das identidades e saberes dos docentes de Geografia. Para o estudo e análise deste tema, foram utilizados dois conceitos que deram base para a construção de toda a pesquisa que são: Identidade docente e saberes docentes.

No que se refere a construção do primeiro capítulo, foram utilizados textos obtidos com a pesquisa e revisão bibliográfica que abordam os conceitos-chave

desta pesquisa para a fundamentação teórica. Os conceitos trabalhados neste capítulo foram o de identidade docente e saberes docentes, dessa forma, analisar como se dá o processo de construção dos mesmos, levando em conta os diferentes momentos que constituem a trajetória formativa do docente de Geografia. A realidade do próprio curso de Licenciatura em Geografia, o exercício da docência, a formação continuada.

Além disso, ainda neste primeiro capítulo, foi analisada e trabalhada a questão da Geografia Escolar, tanto o papel do docente de Geografia, levando em consideração a relevância dos cursos de formação inicial neste processo, quanto a importância da Geografia Escolar para a formação do discente, para a formação do raciocínio geográfico do discente. Contudo, nesta parte da pesquisa, também será analisada de que forma a Geografia Escolar pode influenciar a construção do futuro ser docente, o docente de Geografia, a questão da “ideia de vocação” e o desprestígio social e profissional pela carreira do magistério, em específico, a Geografia. A metodologia utilizada para a construção deste capítulo foi a de coletas de dados primários, textos obtidos com pesquisa e revisão bibliográfica.

No segundo capítulo, a metodologia utilizada na pesquisa foi a de análise, comparação e discussão de todo o arcabouço teórico trabalhado no capítulo anterior em relação ao que foi obtido com a realização das entrevistas semiestruturadas que foram aplicadas aos docentes de Geografia.

Dessa forma, este capítulo terá como objetivo a discussão entre a parte teórica da pesquisa obtida pelo levantamento bibliográfico atrelado a parte do levantamento de dados da pesquisa obtidos através das entrevistas, dados esses oriundos das perspectivas dos docentes em relação às suas próprias trajetórias formativas enquanto docente de Geografia. Com isso, a análise e compreensão do processo de construção das identidades e dos saberes docentes se dará com o estudo da Geografia Escolar, a “ideia de vocação”, a formação inicial, no caso, o curso de Licenciatura em Geografia e seus momentos constituintes, o exercício da docência, a formação continuada e o desprestígio social e profissional pela docência em Geografia.

Capítulo 1 - Identidade docente, saberes docentes e a formação do professor de Geografia: conceituação

No universo acadêmico existem muitos trabalhos que abordam, conceituam, analisam e discutem a respeito da identidade docente e dos saberes docentes, porém quando esses dois conceitos são trabalhados tendo como enfoque de estudo, de análise e discussão a realidade do docente em Geografia, esse número de trabalhos acadêmicos se torna muito menor.

Para se pensar e discutir sobre o “ser professor”, da formação da identidade do docente em Geografia, torna-se indispensável também estudar a formação dos saberes docentes, pois estes são responsáveis em grande parte pela formação da própria identidade do docente. Tendo isso como pressuposto, aspectos referentes aos cursos de formação de professores como o estágio curricular, trabalhos de campo, prática pedagógica e sua relação com as disciplinas específicas e pedagógicas do curso de Geografia entre outros, são indispensáveis de serem analisados para entender parte do processo, do início da construção da identidade e dos saberes docentes, e assim, compreender a formação do futuro docente de Geografia e conseqüentemente, analisar, compreender, repensar a Geografia Escolar e o processo de ensino e aprendizagem.

1.1 O processo de construção da identidade docente

A identidade docente é aquela construída ao longo de sua vida, das suas experiências pessoais e de carreira profissional. É construída a partir de sua formação inicial com a formação no curso de licenciatura, passando por um processo de formação continuada que pode ser em cursos de pós-graduação, levando em conta também todo o trabalho de sala de aula que está engajado, as experiências adquiridas com o tempo de sala de aula que advém de toda a socialização do professor com seus discentes, a vivência, a troca de conhecimentos entre os próprios.

Vale ressaltar que a construção da identidade docente pode se dar antes mesmo da própria formação inicial: advém com os conhecimentos prévios que o futuro discente traz com ele e pela própria intimidade, uma identificação que o futuro professor possui com a sua possível futura profissão. Enquanto processo é construído por toda uma vida toda e que estão envolvidos os anseios profissionais,

a realidade da profissão, as dificuldades, as expectativas, a valorização social da profissão e também a remuneração.

(...) uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte de suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão (...). (GARCIA, HYPÓLITO, VIEIRA, 2005, p. 54-55).

Na percepção de Iza et al (2014) a construção da identidade docente se baseia em três eixos principais, que são: formação inicial e continuada; profissionalidade docente e; experiência e saber da experiência.



Imagem 1: Identidade docente. Fonte: Elaboração própria a partir do trabalho de segundo Iza et al (2014)

A formação inicial e continuada são processos que podem acontecer durante toda a carreira do magistério, pois são processos que auxiliam na consolidação e na renovação da identidade. De acordo com Ananias e Souza Neto (2012) dentro deste panorama, possui um elemento que pode ser entrave para a construção, consolidação e renovação de uma identidade docente a partir da formação inicial e continuada que é o elemento do currículo de formação de professores.

Os currículos de formação de professores das instituições de ensino podem possuir em sua base um cunho de formação que apenas se preocupe em servir os interesses da grande burguesia nacional e internacional, dessa forma, perpetuando um ensino alienado e de má qualidade, pois o currículo é construído a partir de poder de forças, produzido a partir de relações de poder, pois no currículo fica claro o que ensinar, a quem ensinar e quem se deseja formar.

[...] Dessa forma, Moreira (2002; 2005) propõe que se conceba o currículo como um campo de conflitos no qual diferentes grupos e agentes lutam pela oficialização e pelo prestígio de seus

conhecimentos, significados, habilidades, métodos, crenças e valores. [...] (IZA et al, 2014, p. 279).

Outro aspecto referente à formação inicial e continuada do professor é o estágio curricular supervisionado. Este é um dos elementos mais importantes da formação inicial, e é nele que ocorre o primeiro ponto de contato entre o licenciando e a realidade de sala de aula, a qual será, num futuro próximo, a realidade do futuro docente.

É no estágio supervisionado que o licenciando pode observar a realização da práxis, a unidade entre teoria e prática. Por esse motivo, é um momento tão importante, levando em consideração que umas das maiores dificuldades encontradas pelos licenciandos dos cursos formadores de professor é a conciliação do que aprende na teoria e de como colocá-la na prática em sala de aula. Apenas a partir do estágio é que o licenciando terá uma ideia de como será essa conciliação entre teoria e prática e conhecerá seu futuro ambiente de trabalho.

Segundo Cyrino (2012) o estágio também pode ser importante na formação continuada dos professores de outras instituições de ensino, pois nesse momento há a troca de informações e de conhecimentos entre o futuro professor e aqueles dessas instituições. Dessa forma os docentes que já estão na sala de aula conseguem trocar experiências o que pode ajudar em seu processo de formação continuada, pois esses profissionais também estarão como responsáveis de futuros profissionais. Por sua vez, os professores-colaboradores descobrem uma nova tarefa para além do ensinar discentes, tornando-se partícipes do processo de formação de novos docentes [...]. (IZA et al 2014, p.279).

De acordo com Cyrino (2012) e Arnosti; Benites; Souza Neto (2011), os cursos de formação continuada como os cursos de pós-graduação se tornam muito importantes também para construção da identidade docente. Nesses cursos é possível o docente aperfeiçoar sua prática, conhecer novos conceitos, saberes específicos da área de atuação como também saberes pedagógicos e, dessa forma, repensar sua ação por meio da reflexão com os seus discentes na sala de aula, alterando sua prática.

Para Iza et al (2014), a profissionalidade docente consiste em três aspectos principais: (1) o compromisso na formação do futuro professor; (2) assumir que tornar-se professor é uma ação complexa e; (3) compreender que a docência implica numa constante reflexão e investigação de sua própria prática.

Segundo Cyrino (2012) o primeiro aspecto “o compromisso na formação de um futuro professor” se refere ao fato de que quando uma escola e seus docentes aceitam egressos das licenciaturas estão cumprindo com o papel de formar futuros docentes, mesmo que de forma relativamente irrefletida,

O segundo aspecto de acordo com Benites (2012) “assumir que tornar-se professor é uma ação complexa” consistiria na dificuldade que o estagiário encontra na hora de pôr em prática tudo o que aprendeu em no curso de formação inicial ao se deparar com o momento da aula do estágio supervisionado. A dificuldade é fazer a “mediação didática” entre o que aprendeu no seu curso, a base teórica e a realidade escolar

Dessa forma, esses docentes que fazem isso também são professores-pesquisadores, pois tentam encontrar o que é positivo e o que é negativo dentro de sua prática e, dessa forma, mudar sua ação já que muitas coisas referentes à prática de ensino que são escritas pelos grandes pesquisadores em âmbito acadêmico, os docentes não conseguem colocar isso, de fato, na prática de sala de aula no ensino básico, dessa forma quando o docente pensa e pesquisa sobre sua própria prática de ensino, ele também está ajudando a construção da própria educação como um todo.

Para Sanches Neto, Souza Neto e Betti, (2011) abordam a importância de se ter um professor-pesquisador. A inquietude do docente em sempre querer buscar novas experiências e conhecimentos o torna um profissional capacitado em um cenário de rápidas e constantes transformações. O docente não pode se dar por satisfeito em saber um determinado escopo de conteúdos e por esse motivo não pesquisar mais. O docente é, necessariamente, um professor-pesquisador. Desta forma, a consolidação da inter-relação entre ensino e pesquisa, prática e teoria será um meio necessário para a construção da identidade pelo docente.

A experiência e o saber da experiência é tudo aquilo que o docente viu, viveu e ainda vive, que constrói os seus saberes. Esses saberes são específicos de cada pessoa que advém de suas experiências no decorrer da vida. Essas experiências se originam antes mesmo do ingresso nos cursos de formação de professores, bem como são construídas durante o curso, durante a vida do magistério, a experiência de sala de aula, a formação continuada e as experiências que advém com a socialização com os demais ramos da sociedade. Dessa forma, esses saberes adquiridos com o tempo vão auxiliar os docentes na sala. Não é um saber que

advém apenas com a formação inicial, mas sim também com as experiências adquiridas em sua na vida do docente em sua totalidade. Para Tardif (2007 *apud* Pires 2012):

Os saberes da experiência filtram e organizam os demais saberes, na forma de *habitus*. Dito de outra forma, esses saberes podem transformar-se num estilo pessoal de cada professor ensinar, em “macetes” da profissão e em traços de personalidade profissional, que se expressam num saber-fazer pessoal e profissional validados pelo trabalho cotidiano. A construção do saber docente, contudo, dependerá tanto das condições e das situações concretas em que o trabalho do professor se realiza, quanto da personalidade e da experiência profissional desse professor. (TARDIF, 2007 *apud* PIRES, 2012, p.23)

A identidade é algo mutável, sofre alterações, construções ao longo do tempo. Dessa forma, a identidade docente não se constitui enquanto um aglomerado de características que podem ser mensuradas, classificadas, não são dados estatísticos.

Brooks (2019) afirma a importância de se pensar de forma distinta a identidade do docente e como este se enxerga, analisa a sua própria identidade. A sua identidade é constituída pela possibilidade de ser mutável, influenciada pelo contexto como expõe Brooks. Sendo assim, os docentes agem em seu contexto profissional a partir da própria imagem, vivências e experiências que possui do ensino.

Logo, a maneira como o docente interpreta a sua própria identidade, influencia o processo de como agem e reagem aos seus contextos profissionais. Assim se faz necessário que o docente repense, reflita sobre a sua própria identidade a fim de se repensar também os contextos educacionais e conseqüentemente o processo de ensino e aprendizagem.

O contexto escolar, profissional interfere na identidade docente, assim como a identidade docente influencia o contexto escolar. Brooks (2019) afirma que a partir da observação e o estudo de um determinado ambiente profissional, torna-se possível a melhor compreensão da construção da identidade docente do profissional, como o docente interpreta e age frente às necessidades, demandas e dificuldades postas em sua realidade. Sendo assim, “[...] é importante perceber a relação entre os contextos e a identidade do professor, e como a sua identidade se relaciona com a história da disciplina escolar e o grau em que ela permite que sua prática profissional seja significativa para eles.” (BROOKS, 2019, p. 54). A autora aponta que não apenas o contexto escolar molda e transforma a identidade docente

e vice-versa, porém a identidade disciplinar escolar possui um grande impacto neste processo de construção da identidade pelo docente.

Para ela, ainda, caso não haja uma aproximação ou alinhamento com a identidade e os valores do docente, dependendo do contexto escolar e dos valores educacionais da instituição, pode ocasionar em um grande desgaste e estresse para o docente, pois o mesmo acaba por assumir a cultura dominante escolar, abrindo mão de sua identidade no exercício de suas práticas pedagógicas. Logo, ocasionando em interferências que de certa forma dificultam o processo de ensino e aprendizagem, dessa forma, a relação entre o contexto e a identidade é notável “[...] A pesquisa sobre identidade do professor enfatiza a importância de suas emoções e destaca até que ponto sua identidade pode ser um aspecto capacitador da prática profissional.” (HARGREAVES, 200, p. *apud* BROOKS, 2019, p. 75)

Segundo Brooks (2019) a identidade docente, os valores e crenças são amplamente baseados na identidade disciplinar e isso pode ser uma fonte de motivação e de sua prática docente. Para a autora, a identidade disciplinar docente constitui parte importante da identidade profissional, e que conseqüentemente traz influências e contribuições para a prática docente.

“[...] A importância da identidade disciplinar docente é que ela enfatiza as dimensões morais e éticas do trabalho de um professor o que faz parte da identidade profissional e também pode estar relacionada à identidade pessoal. A metáfora de uma bússola profissional permite ilustrar como isso pode influenciar a prática profissional.” (BROOKS, 2019, p. 77)

Brooks (2019) ainda aponta a necessidade de se pensar a identidade profissional e a identidade pessoal do docente de forma distinta, separadamente. Segundo a autora, muitos docentes ingressam em cursos de formação inicial sem a visão de si mesmos enquanto futuros docentes. Essa visão de si mesmos e de sua identidade docente é construída a partir do ingresso, de fato, no curso de formação inicial e é produto, também, da relação entre a identidade pessoal e a profissional.

Este processo de construção de identidade é único e individual de cada docente. Aspectos pessoais como gênero, classe social, religião e a sua própria crença do que é educação, ensino e do que é ser docente, contribui para este processo.

Uma importante contribuição feita pela autora é o apontamento de uma metáfora que denomina como a “bússola profissional”. Esta equivalente à bússola moral, ou seja, requer a necessidade de saber aonde se está situado no âmbito profissional, e

saber usar os seus valores para atingir seus objetivos, o seu *norte* referente à sua profissão, à sua identidade enquanto docente.

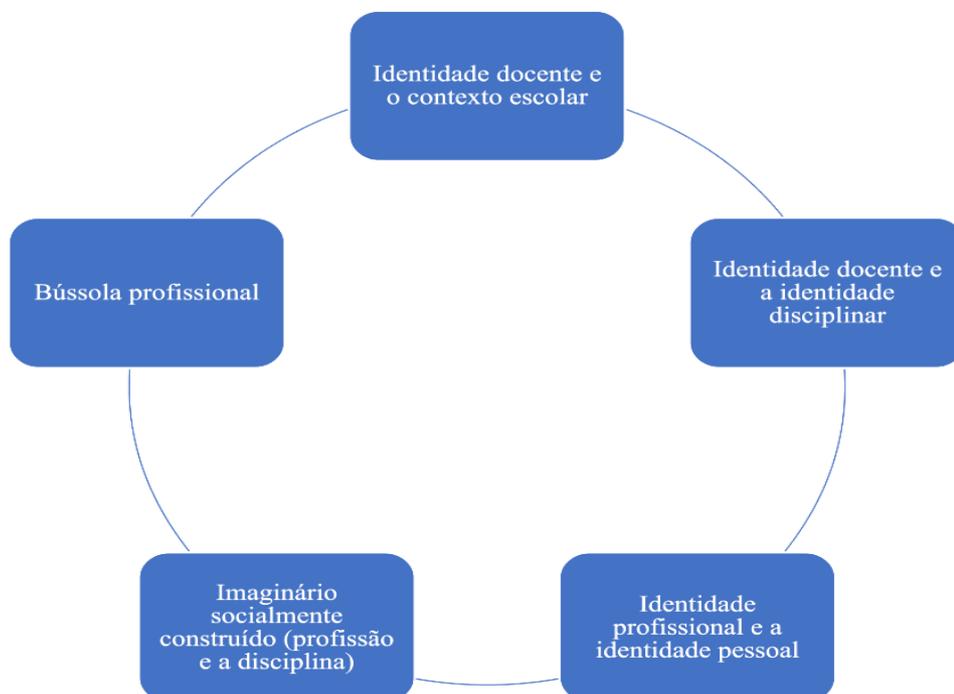


Imagem 2: Características que constituem a identidade docente. Fonte: Elaboração própria com base em Brooks (2019)

Tratando-se ainda do processo de construção da identidade docente, outro autor que produziu importantes estudos e trabalhos, e assim sendo um grande expoente a respeito desse tema ou conceito, são referentes às relevantes contribuições de Antonio Nóvoa (1992). Para o autor, a identidade docente é o espaço de construção de maneiras de ser ou de estar na profissão. O processo de construção da identidade docente é constituído por três processos. O primeiro processo baseia-se no desenvolvimento pessoal, a produção da vida do docente ou a construção da identidade pessoal a partir do trabalho crítico reflexivo. O segundo processo refere-se ao desenvolvimento profissional ou a produção da profissão do docente. E por último, o terceiro processo é pautado no desenvolvimento organizacional ou a produção da escola.



Imagem 3: Identidade docente. Elaboração própria com base em Nóvoa (1992)

À medida em que esses processos se desenvolvem, o docente acaba por adquirir saberes específicos referentes a cada um desses processos, mas que ao mesmo tempo complementam e auxiliam a construção da identidade docente. Este processo é algo mutável, contínuo, sempre em construção e muito singular de docente para docente.

Outra contribuição de Nóvoa referente à construção da identidade docente é pautada no estudo sobre os cursos de formação de professores. Levando-se em consideração que este é um dos pontos mais relevantes neste processo, se faz de extrema necessidade repensar a formação inicial dos docentes. Nóvoa (2009) indica uma gama de cinco fatores indispensáveis para a formulação dos cursos de formação inicial e que conseqüentemente, são indispensáveis para a construção da identidade docente, para aquilo que o autor denomina de fatores que formam um “bom professor”.

O primeiro fator refere-se à prática: “A formação de professores deve ser centrada na aprendizagem dos discentes e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar”. Sobre este fator, o autor afirma que a profissão docente não consiste no fato de transmissão de conhecimentos, saberes. O autor cita a extrema relevância da prática docente, uma boa prática docente para com os seus discentes, a fim de garantir o ensino e aprendizagem de fato. Se faz necessário a formação de uma prática docente consolidada, que supra as demandas e necessidades dos discentes. Neste fator não cabe a percepção de que ensinar é algo fácil ou simples, já que a prática docente é algo extremamente complexo, sendo assim, há a necessidade da construção de um conhecimento pertinente, significativo.

O segundo fator é pautado na profissão: “A formação de professores deve passar para dentro da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens”. Neste fator, o autor demonstra a sua preocupação no fato de que inúmeras vezes a formação de professores não é formada, baseada pelos professores. O autor aponta a relevância de se construir uma formação de professores por e para os professores, como de fato ocorre em muitas outras profissões, mas que se perde neste caso em específico.

O terceiro fator refere-se à pessoa: “A formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação em que define o trato pedagógico”. No que se refere a este fator, o autor afirma que não é capaz de pensar o profissional, o docente separado de seu caráter pessoal. O docente e a pessoa são o mesmo ser, não havendo a possibilidade de se tratar essas duas esferas de forma separada, a esfera pessoal e a profissional. Muitos dos saberes que o docente possui são provenientes de suas experiências, vivências que formam também a sua identidade. O docente ensina aos seus discentes aquilo que ele é. Logo, é importante que o docente tenha um caráter crítico e reflexivo sobre quem ele é enquanto docente, em relação aos seus saberes e sua identidade, a fim de garantir a construção de um conhecimento pessoal.

O quarto fator refere-se à partilha: “A formação de professores deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos da escola”. Neste fator, o autor relata a relevância de se pensar na construção de um conhecimento pelo docente, oriundo de práticas e ações coletivas. Pensar a docência como uma profissão do coletivo, e esse coletivo necessário para reformular o processo de ensino e aprendizagem, a partir da pesquisa e a inovação. A docência é uma profissão coletiva, mudanças acontecerão de fato, a partir do momento que isso constituir a identidade do docente e assim, ocorrendo as práticas de fato. As experiências coletivas da profissão transformadas em saberes da profissão. Assim, como coletividade também referente ao plano de ética.

O último fator diz respeito ao público: “A formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação”. Neste último

fator, o autor aponta que é extremamente importante que o docente tenha uma voz ativa nos debates públicos, tenha uma comunicação com o público, ter uma voz pública e que seja referência para além dos muros das escolas, pois a escola é o espaço público da educação, o contato e diálogo entre os docentes e a sociedade são muito necessários, relevantes, é um compromisso social.

Selma Pimenta (1999) é outra autora que fez uma importante conceituação teórica do que seria ou é constituída a identidade docente, ou identidade profissional como a própria autora denomina. De acordo com a autora, identidade docente é algo mutável, é fruto de um processo de construção, construção do sujeito historicamente situado, levando em consideração diversos aspectos que influenciam este processo.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais, da profissão; da revisão constante dos significados da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. [...] Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 1999, p. 19).

Tendo como pressuposto estas perspectivas, análises e contribuições produzidas por estes diversos autores a respeito do processo de construção da identidade docente que foram expostos e abordados anteriormente, conclui-se que a identidade docente é algo muito complexo que não é formada de um dia para o outro, é um processo de formação durante toda uma vida. Ela é construída durante a graduação do discente, mas não só durante a graduação, pois esse processo se dá de maneira ininterrupta, com toda a experiência adquirida pelo docente durante o dia a dia de sala de aula, em suas experiências compartilhadas, em toda sua história, sua vivência que é fruto do processo contínuo de socialização.

Assim, conforme afirma Santos, Moraes e Martins (2012) dentro da questão da identidade docente é inevitável refletir sobre a vocação. Não é necessário que o

discente de um curso de licenciatura veja nele mesmo uma vocação para ser professor: o professor é formado com o tempo, fruto de um processo que sempre se encontrará em formação. Podemos dizer que alguns licenciandos podem ter uma pré-disposição para a docência, mas não uma vocação.

Autores	Concepções
IZA et al (2014)	formação inicial e continuada; profissionalidade docente; experiência e saber da experiência
Brooks (2019)	Identidade docente e o contexto escolar; identidade docente e a identidade disciplinar; identidade profissional e a identidade pessoal; imaginário socialmente construído (profissão e a disciplina); bússola profissional
Santos, Moraes e Martins (2012)	(Vocação?) – Disposição

Quadro 1: Elementos constituintes da identidade docente - principais contribuições. Elaboração própria.

O último fator que será analisado para compreensão do processo de construção da identidade docente tem como estudo o fator da vocação ou o dom de ensinar, o dom para lecionar. Será que a vocação existe? Será que é um fator indispensável para a formação do ser docente e do trabalho docente? Dessa forma, as contribuições de Santos, Moraes e Martins foram importantes para o entendimento da vocação no desenrolar do trabalho.

Embora haja diferenças nas abordagens reunidas nesta parte da pesquisa, procuramos dar destaque aqueles elementos considerados por distintos autores como importantes ou essenciais à construção da identidade docente, observando-se os entrecruzamentos entre eles.

1.2 O processo de construção dos saberes docentes

O saber docente é outro conceito-chave deste trabalho. Como se constitui o saber docente dos estudantes de licenciaturas? O saber docente só se constitui durante o período de curso de formação inicial do aluno ou a formação do saber docente é uma formação contínua? Quais são os saberes docentes necessários à prática profissional?

Tendo como referência as contribuições de Tardif (2002) sobre o tema ou conceito, se faz possível de afirmação que o saber docente é algo plural, ou seja, não existe

apenas um saber, mas uma gama de saberes que aliados constituem o saber do professor. Nessa lógica, Tardif (2002) aponta que os saberes docentes são: saber da formação profissional; saber disciplinar; saber curricular; e saber experiencial. Para Tardif (2002) um dos saberes mais importantes para a docência é o saber experiencial.

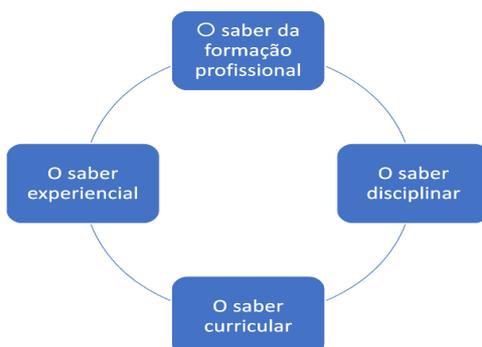


Imagem 4: Os saberes docentes. Fonte: Elaboração própria a partir de Tardiff (2002)

De acordo com Tardif (2002) os saberes da formação profissional são os saberes passados pelas instituições superiores de formação de professores. Essas instituições podem produzir conhecimentos, mas elas também incorporam conhecimentos à prática do futuro docente. Aqui identifica-se a área dos saberes pedagógicos, a parte pedagógica da licenciatura. Esses saberes são adquiridos pelo docente durante sua formação inicial e, também, sua formação continuada.

Segundo Tardif (2002), os saberes disciplinares são saberes segmentados em disciplinas que hoje nós temos na realidade de qualquer escola e universidade. São conteúdos específicos de cada área específica (disciplinas) como, por exemplo: Geografia, biologia, matemática, português, química, história, sociologia etc. Para Tardif (2002), os saberes curriculares são os saberes adquiridos pelos docentes ao longo de sua carreira que são saberes sociais defendidos pela instituição de ensino como uma forma de cultura erudita, um saber voltado para uma cultura erudita e para a formação da mesma. Esses saberes são apresentados no currículo da instituição de ensino e são adquiridos pelos professores com o tempo de carreira e esses devem saber implementá-los. Assim sendo, a construção do saber docente não ocorre apenas durante a formação inicial e sim também durante a sua carreira, uma formação continuada. É claro que o tempo apresentado por Tardif (2002) (de 1 a 5 anos) é mutável, podendo variar de professor para professor.

Diante do exposto questiona-se: considerando que a realidade de sala de aula é bem diferente do que o docente espera, será que os problemas que são efetivos

dentro das escolas e dentro de sala de aula acabam por reduzir ou acabar com a vontade do docente de atuar em sala de aula? Tardif (2002) aponta que isso é possível, que os problemas que o docente há de enfrentar podem acabar com o estímulo do professor, mas que com o passar do tempo, com mais experiência sendo adquirida, o professor saberá lidar melhor com as questões caminhando para superá-las, não deixando que esses problemas minem sua motivação.

Monteiro aponta que para Tardif, Lessard e Lahaye (1991), a concepção de saberes docentes é baseada na ideia de que o saber docente é algo plural, ou seja, é construído a partir da formação e junção de outros saberes específicos. Assim como já foi exposto e debatido anteriormente, esses saberes são os quatro saberes que baseiam o conceito de saber docente para Tardif.

A autora salienta, contudo, a excessiva importância dada por aqueles autores ao saber da experiência ou saber experiencial, o saber-chave para a construção dos saberes docentes. Com relação a este aspecto, a autora indaga: O saber da experiência é extremamente importante, porém somente ele compõe o saber docente ou o saber docente é uma soma das formações dos outros saberes em conjunto com o saber experiência que de fato forma o saber docente?

Seguindo a análise da autora sobre o trabalho de Tardif, há o apontamento de que a partir do saber da experiência, ocorre o maior foco de estudo e análise do autor a respeito da relação e concepção dos saberes profissionais e a prática profissional no que constitui a construção dos saberes pelos docentes a partir do seu ambiente de trabalho. Levando-se em consideração o cotidiano de sala de aula, o ambiente escolar, as relações sociais e as próprias demandas dos discentes em relação ao ensino.

Dessa forma, esses saberes são construídos a partir da ação do docente, de fato, em seu ambiente profissional frente aos seus discentes, sendo assim, diferenciando-se dos saberes universitários (científicos). Para o autor, a prática profissional não resulta da transposição dos saberes adquiridos na universidade pelo docente em sala de aula, mas sim onde estes são adequados, modelados e utilizados tendo como premissa a demanda e necessidade do público-alvo, que nesse caso são os discentes. Levando-se em consideração o que foi exposto, Monteiro (2001) relembra o porquê da necessidade de se pensar, analisar e reformular os cursos de formação de professores, frente à disparidade entre a formação inicial, um ambiente acadêmico e o local de trabalho do futuro docente, a escola.

Seguindo a análise da autora, esta afirma que Schön (1995) e sua concepção de saber docente também é muito baseada na construção de um saber específico do docente, um saber único e muito alimentado pela questão da ação. Dessa forma, esse saber só poderá ser construído pelo docente a partir do contato do mesmo com a prática, com o seu fazer diário em seu ambiente de trabalho. Para Schön, o saber construído que demonstra espontaneidade, partindo muito da intuição de suas ações e do dia a dia de sala de aula frente às suas necessidades, experiências, demandas do ambiente escolar, logo não sendo um saber sistematizado. Dessa forma, o autor constrói a concepção do professor-reflexivo e a reflexão-na-ação. O primeiro consiste na perspectiva de que o docente estuda, analisa, interpreta a sua realidade no momento da realização da ação. O segundo consiste na perspectiva de que o docente se debruça, analisa, e reflete sobre o que foi realizado a partir de sua ação.

Por sua vez, com relação às ideias de Shulman, Monteiro (2001) e Neto e Costa (2016), afirmam que o autor não utiliza o termo saberes docentes, mas sim “Knowledge base” ou base de conhecimentos. Shulman distingue e caracteriza as três áreas de conhecimentos de conteúdos que os docentes necessitam possuir. O primeiro conhecimento é o da matéria do conteúdo, o segundo é o conhecimento pedagógico dos conteúdos e o terceiro e por último, o conhecimento curricular.

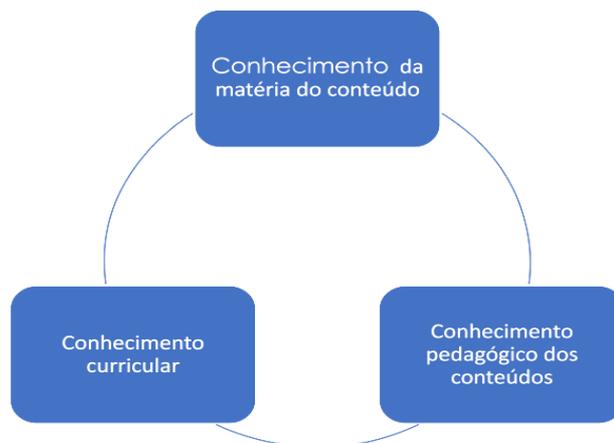


Imagem 5: Os saberes ou conhecimentos docentes. Fonte: Elaboração própria com base em Shulman (1986/1987)

O conhecimento da matéria dos conteúdos é o conhecimento que o docente possui a respeito do conteúdo disciplinar o qual será trabalhado com o discente. Cabe ao docente ter noção de discernimento de como e qual forma este conteúdo está inserido na disciplina e como se dá a estruturação e o trato desse conteúdo,

levando em conta a teoria e prática. Se faz necessário que o docente possua o conhecimento não só do conteúdo, mas também compreenda a estrutura da matéria. Matéria essa construída a partir de conceitos básicos (chave) e princípios que são organizados de forma que incorpore os fatos (estrutura substantiva) e conjuntos que estabelecem a verdade ou a falseabilidade validade ou invalidade da matéria.

O conhecimento pedagógico dos conteúdos consiste na concepção da forma que o docente utilizará seus conhecimentos aliados à teoria e à prática, ou seja, matéria e didática de forma que garanta a compreensão do conteúdo pelos discentes. Logo, como o docente formulará e organizará o conteúdo ou conhecimento para a promoção do ensino dos discentes, para que ocorra o processo de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, a utilização de analogias, exemplos e modos de representar se fazem necessários neste processo didático.

O conhecimento curricular baseia-se no conhecimento o qual o docente possui sobre os currículos, programas, documentos e materiais que o auxiliam em sua profissão enquanto educador, podendo apresentar indicações e contraindicações levando em consideração circunstâncias específicas. O docente necessita ter esse conhecimento para que dessa forma, saiba o que deve ser ensinado ou não, o que deve ser trabalhado ou não.

Monteiro (2001) afirma que Shulman não estuda ou analisa o saber das experiências como é visto na obra de Tardif, porém tal concepção ou conceito acaba por perpassar o seu trabalho. Isso pode ser visto quando o autor trabalha a concepção de “Teacher Knowledge” ou saber dos professores, ou saber para os professores, sendo a junção dos três conhecimentos citados anteriormente (da matéria dos conteúdos, pedagógico e curricular) construídos e organizados a partir da experiência do docente.

Dessa forma, Shulman cria três categorias: o conhecimento proposicional, o conhecimento de casos e o conhecimento estratégico. O conhecimento proposicional.

“[...] é aquele relativo à investigação didática, que pode oferecer e que reúne três tipos de proposições: princípios, máximas e normas. Os princípios são oriundos de pesquisas empíricas; as máximas são oriundas da prática, não possuem confirmação científica (ex.: quebre um pedaço de giz antes de escrever para evitar que ele provoque ruídos no quadro); as normas referem-se aos valores, compromissos ideológicos e éticos de justiça,

equidade etc.; eles não são teóricos nem práticos, mas sim normativos. Ocupam a essência do que o autor chama de saber dos professores. Eles guiam o trabalho do professor porque são eticamente ou moralmente corretos. (MONTEIRO, 2001, p. 136)

O conhecimento de casos consiste no conhecimento baseado na compreensão, entendimento de determinados eventos que facilitam a compreensão da teoria. “[...] relativo ao conhecimento de eventos específicos, exemplos que auxiliam a compreensão da teoria. Podem ser de três tipos: protótipos – exemplificam os princípios teóricos; precedentes – expressam as máximas; e parábolas – expressam normas e valores (MONTEIRO, 2001, p. 136).

O conhecimento estratégico baseia-se no conhecimento que o docente possui de como se deve agir frente a determinadas situações, situações essas que podem construídas e apresentadas em cima de dilemas e contradições, havendo a contradição de normas.

Outro autor que possui contribuições muito relevantes para o entendimento da construção dos saberes docentes é Gauthier (2013). Para este autor, os saberes docentes são constituídos por seis diferentes saberes: saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes da Ciência da Educação; saberes da tradição pedagógica; saberes experienciais; e saber da ação pedagógica ou repertório de saberes.

De acordo com a interpretação que Neto e Costa (2016) fazem da ideia de Gauthier os saberes disciplinares são os conteúdos das disciplinas oriundos do âmbito acadêmico, ou seja, são os saberes disciplinares científicos, produzidos através de pesquisas e geralmente são adquiridos pelo docente no curso de formação inicial ou continuada. Os saberes curriculares baseiam-se nos documentos oficiais e no programa de ensino. É o conhecimento que o docente precisa possuir para saber o que será abordado, trabalhado e ensinado ou não. Os saberes das Ciências da Educação são os saberes necessários aos docentes referentes ao processo de aprendizagem, à didática e à organização escolar.

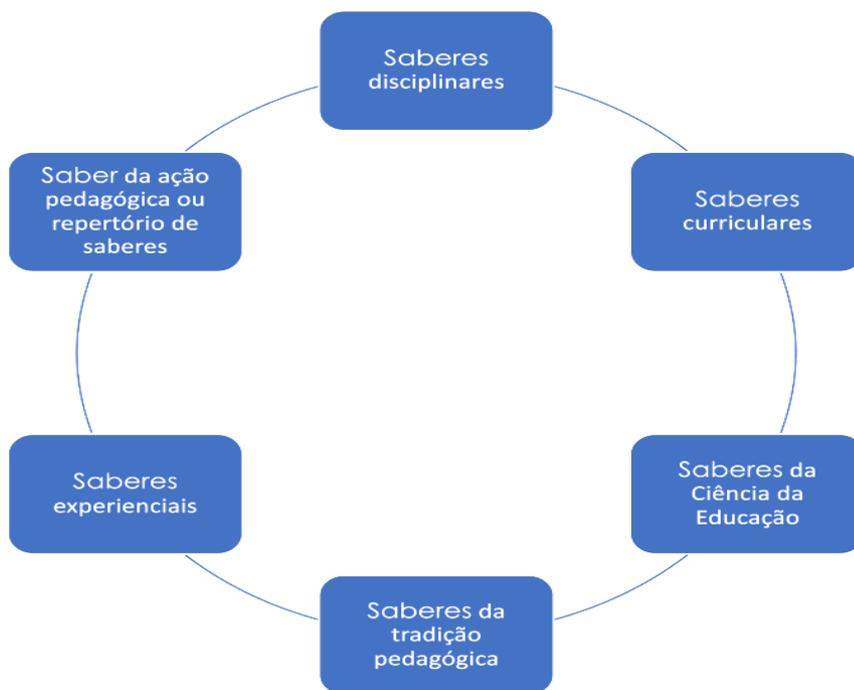


Imagem 6: Os saberes docentes segundo Gauthier. Fonte: Elaboração própria com base em Gauthier (2013)

Neto e Costa (2016) apontam que, para Gauthier (2013), os saberes da tradição pedagógica se referem àqueles que os docentes adquirem, constroem dentro da sala de aula, em seu ambiente de trabalho, muito baseado em como ensinar, qual metodologia utilizar com os discentes. Porém pode ser traçado um paralelo com a concepção de “currículo oculto¹” como normas ou regras que estão para além da formação docente, e sim como regras, ou tradições que não estão escritas ou oficializadas a serem seguidas.

Como Neto e Costa (2016) expõem, Gauthier (2013) considera que os saberes experienciais são os saberes construídos pelo docente no dia a dia de sua profissão, o saber adquirido a partir da prática, da experiência, muito único de cada docente. Porém, o autor aponta a não relação desse saber com o saber científico, em muitas das vezes, pois se torna um saber construído na questão da prática pela prática, não havendo nenhuma comprovação ou fundamentação teórica-científica. A falta dessa “validação” científica pode resultar em erros na prática e didática docente.

No que se refere aos saberes da ação pedagógica ou repertório de saberes, Neto e Costa (2016) apontam que para Gauthier (2013) esses saberes estão amplamente

¹ De acordo com Silva (2011) o Currículo oculto baseia-se na concepção de regras, normas formuladas e estabelecidas que regem o ambiente escolar e contribuem para a construção de aprendizagens sociais, porém essas normas são implícitas, não estando nos currículos ou nos documentos oficiais

ligados ao saber citado anteriormente (experiencial). Esse saber se refere aos saberes experienciais que foram testados, comprovados cientificamente em sua veracidade e assim, tornando-se indispensável para o processo de ensino-aprendizagem.



Imagem 7: Os saberes docentes segundo Pimenta. Fonte: Elaboração própria com base em Pimenta (1999).

Seguindo, tratando-se ainda da perspectiva da conceituação e construção dos saberes docentes, Pimenta (1999) estabelece uma importante conexão entre o desenvolvimento dos saberes docentes, ou “saberes da docência”, e a construção da identidade profissional ou docente. Para a autora, a construção dos saberes da docência auxilia no processo de construção da identidade profissional. Sendo assim, Pimenta (1999) afirma que os saberes da docência são constituídos a partir da formação e relação de três saberes específicos: saber da experiência; saber do conhecimento; e saberes pedagógicos.

Para Pimenta (1999), os saberes da experiência consistem nos saberes formados e adquiridos por cada docente na sua rotina enquanto educador em seu ambiente de trabalho. Esses saberes construídos a partir do processo de reflexão do próprio docente. Contudo, Pimenta (1999) afirma que antes mesmo do docente ingressar no curso de formação inicial, ele já carrega consigo saberes experienciais que foram socialmente produzidos durante toda a sua vida. É de importância que os cursos de formação de professores auxiliem na construção de seus saberes e de sua identidade conseqüentemente, pois apenas os saberes experienciais não são suficientes.

Os saberes do conhecimento são os saberes da disciplina enquanto ciência propriamente dita. São os saberes adquiridos pelo docente em seu curso de

formação inicial ou continuada. Pimenta (1999) traça um relevante paralelo entre a necessidade existente entre o conhecimento ser de fato “conhecimento” que auxilia no processo de humanização, que produz significados para a vida das pessoas a fim de empoderá-los e capacitá-los para o mundo contemporâneo e a realidade de seus discentes.

Os saberes pedagógicos são os saberes relacionados à prática docente, de como o docente costuma ensinar os conteúdos aos seus discentes, utilizando-se de seus conhecimentos, didática e metodologias de ensino. Pimenta (1999) afirma a relevância de se pensar as práticas pedagógicas a partir das necessidades pedagógicas apresentadas por questões do real. [...] Trata-se, portanto, de reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da Educação.” (PIMENTA, 1999, p. 25) A autora ainda afirma que o docente não terá saberes pedagógicos sem a prática, o saber-fazer sem de fato fazer. Mesmo que em seu curso de formação inicial, o docente tenha tido contato com os saberes a respeito da educação, pedagogia, esses saberes não serão pedagógicos sem a prática pelo docente, a ação se faz necessária.

Outro autor que possui o conceito de saberes docentes como algo basilar para os seus estudos e trabalhos é Demerval Saviani (1996). Para este autor, os saberes referentes à Educação ou os saberes docentes são oriundos de um processo de formação advindo da aprendizagem, adquiridos a partir do trabalho educativo. Partindo desta perspectiva, deste processo educativo, o autor caracteriza os saberes docentes de acordo com a formação e construção de cinco saberes específicos, esses saberes são: saber atitudinal; saber crítico-contextual; saberes específicos; saber pedagógico; e saber didático-curricular.

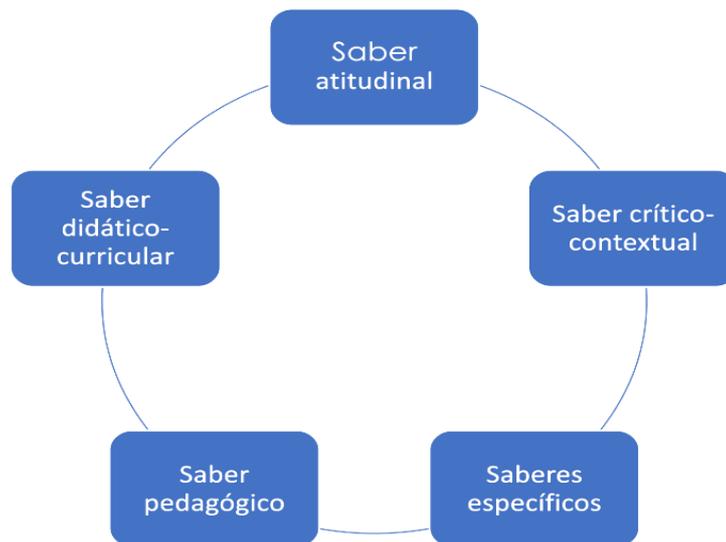


Imagem 8: Os saberes docentes segundo Saviani. Fonte: Elaboração própria com base em Saviani (1996).

O saber atitudinal refere-se aos saberes advindos da relação da forma de agir, do comportamento e da postura do docente no momento de sua atuação de fato. Como afirma Saviani (1996), esses saberes são partes constituintes da identidade e personalidade de cada docente, pois são oriundos das ações e comportamentos do mesmo frente a aspectos como por exemplo: disciplina, pontualidade, justiça, respeito aos discentes. Esses saberes podem ser inerentes ao docente ou formados ao longo do tempo.

Conforme aponta Saviani (1996), o saber crítico-contextual são os saberes responsáveis pela possibilidade de compreensão do contexto sócio-histórico pelo docente e assim, sendo possível o mesmo oferecer aos seus discentes uma visão de mundo mais crítica, mais realista, a fim de capacitá-los para a sociedade a qual está em constante mudanças e requer demandas diversas e específicas.

Para Saviani (1996), os saberes específicos referem-se aos saberes das disciplinas escolares. Para o autor, esses saberes disciplinares são recortes de conhecimento socialmente produzidos e que constituem os currículos escolares. Porém, o autor aponta a necessidade de se pensar essas disciplinas não apenas em si só, mas sim com um cunho educativo, ou seja, mostrar a relevância desse conhecimento para e da realidade do discente

De acordo com Saviani (1996), o saber pedagógico são os saberes ligados à Educação enquanto ciência, os conhecimentos produzidos que orientam o processo de ensino-aprendizagem, a partir da práxis (teoria e prática). Esses saberes são

muito relevantes para a construção da identidade do docente, enquanto um agente educativo, formador. Proporcionando um caráter único a cada docente.

O saber didático-curricular são os saberes pautados na prática docente, em como ocorre a prática do docente, levando em conta o ato de aprender fazendo. Ou seja, a prática docente mutável de acordo com o fazer cotidiano e as demandas que surgem neste processo.

Ainda no que se refere aos saberes docentes, outro autor que se faz necessário o apontamento e o estudo é Nóvoa. Para o autor, os saberes docentes são bem amplos e constituem a identidade do docente. Dessa forma, os saberes não são apenas conhecimentos que os docentes possuem e os utilizam quando se faz necessário frente às questões do seu cotidiano profissional.

Para Nóvoa (1992), ao se pensar os saberes docentes, é imprescindível a questão dos saberes experienciais ou saberes da experiência que o docente possui, não levando em consideração apenas as experiências tendo como caráter o profissional, mas também enquanto pessoa. Sendo assim, os saberes não se constituem apenas parte de um arcabouço teórico ou um repertório de conhecimentos capazes de serem colocados em caixas e mensurados, para a garantia da prática docente.

Levando-se em consideração a relevância dos saberes experienciais, para o autor, os saberes docentes também são construídos a partir de três momentos que se relacionam: saber; saber-fazer; e saber-ser. O saber como a capacidade do docente de ter, de possuir ou construir o conhecimento. O saber-fazer, o conhecimento ou os saberes do docente construídos em conjunção a prática, a capacidade de aprender no fazer. O saber-ser referente a como o docente é ou se constitui, suas características. Logo, os saberes não são caracterizados meramente como conhecimentos.

Autores	Saberes docentes
Tardif (2002)	saber da formação profissional; saber disciplinar; saber curricular; e saber experiencial
Shulman (1986/1987)	conhecimento da matéria do conteúdo; conhecimento pedagógico dos conteúdos; e conhecimento curricular

Gauthier (2013)	saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes da Ciência da Educação; saberes da tradição pedagógica; saberes experienciais; e saber da ação pedagógica ou repertório de saberes.
Pimenta (1999)	saber da experiência; saber do conhecimento; e saberes pedagógicos.
Saviani (1996)	saber atitudinal; saber crítico-contextual; saberes específicos; saber pedagógico; e saber didático-curricular.

Quadro 2: Elementos constituintes dos saberes docentes - principais contribuições. Fonte: Elaboração própria

Analisando as concepções de saberes docentes de acordo com os autores, constata-se que todos possuem conexões, pontos em comum entre suas determinadas perspectivas de compreensão da gama de saberes que constituem os saberes docentes. Tendo como ponto de partida a perspectiva do Tardif em comparação aos outros autores, nota-se que o saber da formação profissional se baseia nos saberes pedagógicos construídos pelo docente a partir da formação inicial e continuada, dessa forma, esses saberes pedagógicos são encontrados em todas as outras concepções, de acordo com Shulman, Gauthier, Pimenta e Saviani, mesmo tendo outros termos, outros nomes.

O saber disciplinar refere-se aos saberes específicos da disciplina, da ciência do docente, esses saberes também podem ser encontrados em todas as concepções dos outros autores, assim como o saber curricular. Contudo, tratando-se de Tardif, um dos saberes docentes mais importantes para o autor é o saber da experiência, o saber que o docente aprende no ato de lecionar, esse saber não pode ser notado em todas as outras concepções, não de forma direta. Gauthier e Pimenta apontam a importância dos saberes da experiência para a construção dos saberes docentes, porém Shulman e Saviani não denominam os saberes experienciais de tal forma em suas concepções, mas os saberes estão presentes em suas concepções de forma indireta, a partir do momento que Shulman aponta o conhecimento pedagógico do conteúdo que em sua maioria é construído a partir do exercício da docência, da prática da sala de aula e Saviani aponta o saber didático-curricular.

Tendo como referência a concepção de saberes docentes para Shulman, o conhecimento da matéria do conteúdo e o conhecimento curricular são saberes em comum às outras concepções no que se refere à gama dos saberes docentes. Contudo, o conhecimento pedagógico do conteúdo em uma parte é bem único do autor, pois todos os autores apontam a relevância dos saberes pedagógicos na formação do docente, mas apenas Shulman afirma a importância da relação entre os conhecimentos ou saberes específicos, saberes disciplinares do docente com os saberes pedagógicos, formulando um outro saber, o saber pedagógico do conteúdo específico. Dessa forma, o docente possui saberes disciplinares, saberes pedagógicos, porém, se não houver relação entre esses saberes, o docente não conseguirá ter uma prática, uma didática que valorize a construção do ensino e aprendizagem do discente, pois o mesmo não possui os saberes pedagógicos referentes à forma de lecionar, de ensinar o conteúdo específico de sua disciplina.

Referindo-se a concepção dos saberes docentes para Gauthier, vale ressaltar que os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes da Ciência da Educação, os saberes da tradição pedagógica e os saberes experienciais são encontrados de forma direta ou indireta em todas as outras concepções de acordo com os outros autores. Contudo, um saber em específico é bem único e singular a esse autor se comparado aos outros, pois Gauthier formula a concepção do saber da ação pedagógica ou repertório de saberes que se refere não só aos saberes da experiência do docente, a prática do docente em sala de aula, mas são os saberes que possuem uma teoria, uma ciência como base, uma prática norteada pela ciências.

Tratando-se da concepção dos saberes docentes para Pimenta, o saber da experiência, o saber do conhecimento e os saberes pedagógicos são saberes em comum as outras concepções de saberes docentes apontadas anteriormente.

No que se refere a Saviani, os saberes específicos, o saber pedagógico e o saber didático-curricular direta ou indiretamente podem ser encontrados nas outras concepções de saberes docentes de acordo com os autores já mencionados. No entanto, o autor formula outras duas concepções bem únicas, exclusivas dos saberes se comparados aos outros autores. Para Saviani, o saber atitudinal refere-se às ações, ao comportamento do docente para com seus discente e o ambiente profissional e o saber crítico-contextual baseando-se nos saberes que promovem a compreensão do contexto sócio-histórico pelo docente e assim, o ensino crítico.

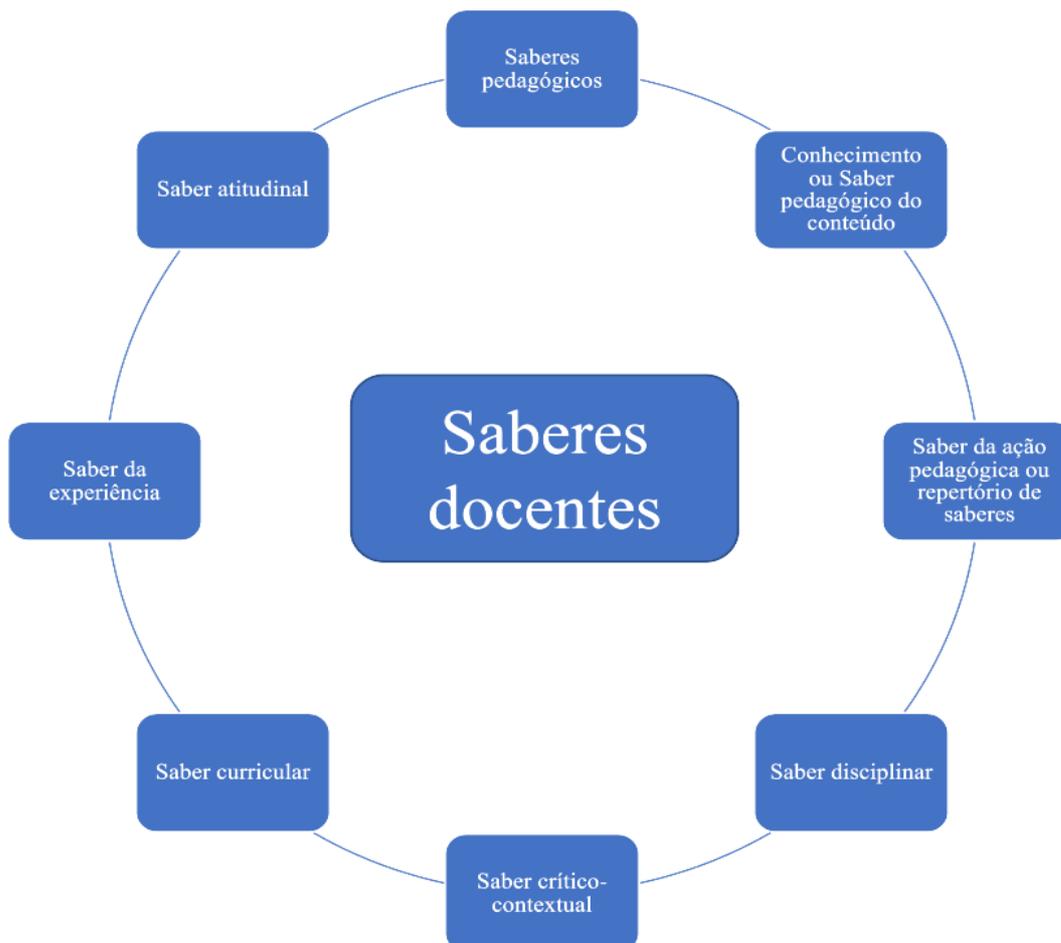


Imagem 9: As diferentes concepções de saberes que compõem a gama dos saberes docentes que serão analisados no decorrer do trabalho. Fonte: Elaboração própria.

Tendo como referência, todas as contribuições e perspectivas dos saberes docentes de acordo com os autores, decidiu-se analisar a construção dos saberes docentes dos docentes de Geografia a partir da percepção dos saberes pedagógicos, o conhecimento ou saber pedagógico do conteúdo, o saber disciplinar ou saberes específicos da disciplina, o saber curricular, o saber da experiência, o saber da ação pedagógica ou repertório de saberes, o saber atitudinal e o saber crítico-contextual. Todas essas percepções, possuem traços em comum e singularidades se comparadas.

Embora haja diferenças nas abordagens reunidas nesta parte da pesquisa, procuramos dar destaque aqueles elementos considerados por distintos autores como importantes ou essenciais à construção dos saberes docentes, observando-se os entrecruzamentos entre eles.

1.3 A Construção da identidade e dos saberes dos docentes de Geografia

Tendo em vista o processo de construção da identidade e dos saberes dos docentes de Geografia como o ponto de foco e análise deste trabalho, o estudo e a discussão de todos os momentos que formam este processo, a partir dos momentos, experiências e das trajetórias formativas dos docentes se faz necessário. É de conhecimento que os cursos de formação inicial, o cotidiano profissional, a formação continuada e as experiências pessoais são momentos que auxiliam a construção da identidade e dos saberes docentes dos docentes de Geografia em um processo sem fim, sendo assim, essa construção se dará por toda a vida de magistério do profissional.

Dessa forma, alguns questionamentos surgem a respeito do tema de análise. Será que a Geografia Escolar é capaz de possibilitar ao discente do Ensino Básico uma certa identificação com a profissão de docente de Geografia? Será que a Geografia Escolar auxilia o processo de construção da identidade docente do futuro docente? Qual é o papel da Geografia Escolar neste processo? Será que existem relevâncias, contribuições? Será que tudo que o docente aprendeu durante a sua experiência com a Geografia Escolar, os saberes não são úteis para a realidade do curso de Licenciatura em Geografia e o futuro cotidiano profissional do docente? Qual é a relação entre o contato com o docente de Geografia e a escolha da futura profissão?

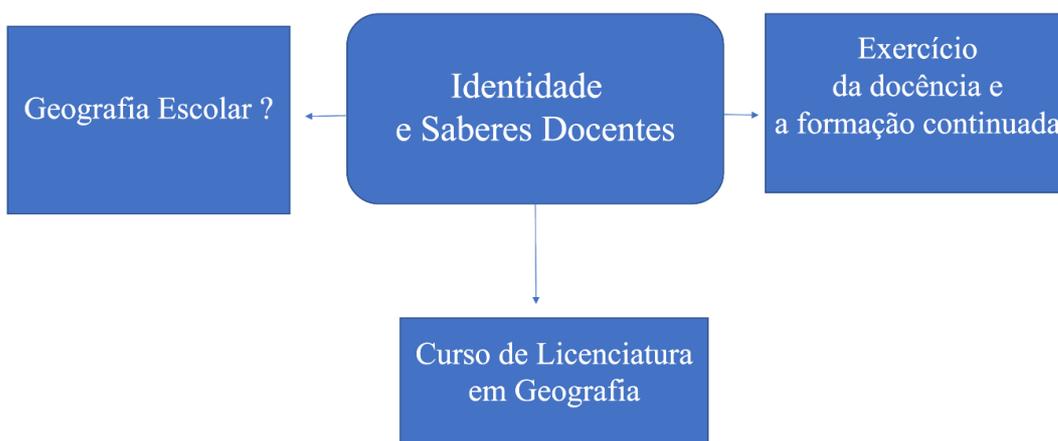


Imagem 10: os momentos da trajetória formativa do docente: construção da identidade e saberes docentes. Fonte: Elaboração própria

Referindo-se à investigação da Geografia Escolar como um possível momento da trajetória formativa do docente de Geografia, contata-se que este tem, como

pressuposto, o papel de contribuir com para a formação de cidadãos críticos, que saibam reconhecer seus deveres e lutar por seus direitos, pessoas que reconheçam as relações entre a sociedade e a natureza, as contradições socioespaciais materializadas em desigualdades sociais, sendo então agentes de transformações da sociedade. De acordo com esta concepção, o exercício da cidadania permite que o cidadão seja capaz de lutar contra a exclusão social, econômica, cultural, de gênero, etnia, entre outros. É dessa forma que o docente de Geografia, em conjunto com a escola, mostra a sua importância e o seu papel na sociedade, confirmando o conhecimento geográfico como indispensável para a construção de uma sociedade mais justa, uma sociedade menos segregadora. Formar cidadãos que saiam do senso comum, formar intelectuais.

A escola é um dos lugares específicos do desenvolvimento da refletividade. [...] Mas, principalmente a escola é lugar da formação da razão crítica, para além da cultura reflexiva, que propicia a autonomia, autodeterminação, condição de luta pela emancipação intelectual e social. (LIBÂNEO, 2002, p.76)

Com isso, perguntas feitas pelos discentes como “Para que eu estou aprendendo isso?” não serão mais rotineiras dentro de sala de aula, pois o discente de fato aprenderá, refletindo sobre o conteúdo que aprende e vendo que o que ele está aprendendo lhe é utilizado de alguma forma. Assim, não tornando o ensino da Geografia algo pouco interessante para o discente, pois a Geografia não é e não deve ser apenas memorização de países e suas capitais.

Nesse sentido Seabra (2007, p. 9) é enfática em afirmar,

Pensar geograficamente o mundo é compreender suas contradições: um mosaico de paisagens, hábitos e costumes que reflete a natureza adversa das coisas. Para que isso de fato aconteça, é necessário que aspecto como esse seja passado durante a formação do professor, durante a sua licenciatura. (SEABRA, 2007, p. 9)

Se faz necessário mudar aspectos nos cursos de formação de professores em Geografia que são entraves para a formação do docente. Os cursos de formação inicial devem formar docentes intelectuais, comprometidos com a formação de cidadãos, pois se não for formado um docente qualificado e comprometido com a sua profissão, conseqüentemente não será possível a formação adequada e necessária dos estudantes. Vale ressaltar que o docente sozinho, sem o auxílio de diversas instituições tais como a família e o Estado, por exemplo, não consegue formar cidadãos. O docente sozinho não muda a sociedade a qual ele vive. O

docente só conseguirá de fato cumprir o seu papel, se o seu trabalho estiver vinculado e respaldado pelos diversos ramos da sociedade. Segundo Perrenoud (1999, *apud* Ribeiro, Kammer, Spanceski: 2010)

Constitui-se fato observável e não raramente frequente, a denúncia de que os cursos de licenciatura não incluem satisfatoriamente, entre seus elementos de estudo, os problemas das escolas públicas do ensino fundamental e médio, ou seja, a relação ensino e pesquisa nem sempre privilegia a relação teoria e prática. Isto significa que o confronto entre a realidade e a consciência, entre o mundo e a percepção do mundo, entre o quê, o como e o porquê ensinar, entre o agir e o pensar, não se dão de maneira permanente, não configurando a verdadeira práxis humana reflexiva-crítica, analítica, avaliativa. (PERRENOUD: 1999, *apud* RIBEIRO; KAMMER; SPANCESKI; 2010, p. 06)

Para que tenhamos uma formação crítica sólida e emancipadora é necessária uma preocupação maior com os cursos de formação inicial de professores, pois os docentes são mediadores entre o conhecimento e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. O docente de Geografia é um intelectual responsável pela formação de cidadãos críticos. Sem essa consciência o docente pode transmitir informações e não saberes de forma acrítica, alienada. Dessa forma, o docente precisa utilizar todo o conhecimento prévio que o discente traz para a sala de aula de toda a sua vivência, de sua realidade e transformar esse saber em conhecimento que se torne formador de pessoas críticas.

O docente de Geografia precisa ser também pesquisador, para aprimorar seus conhecimentos, aprimorar seus saberes docentes e consolidar sua identidade docente e, dessa forma, realizar um trabalho comprometido com a formação dos seus discentes. Assim como o pesquisador precisa ter noções básicas da realidade de uma sala de aula, uma coisa não deslegitima a outra. Segundo Paulo Freire (1996),

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE,1996, p.29).

Esta preocupação quanto à formação do docente, particularmente o de Geografia, é pertinente porque dicotomias continuam a persistir no meio educacional, produzindo lacunas deficitárias e que podem corroborar para a manutenção de

uma sociedade injusta, desigual e aviltante dos direitos mais essenciais e, também, porque

Basta consultar a bibliografia sobre o ensino de Geografia para perceber que nessa vasta quantidade de artigos e livros fala-se de epistemologia da Geografia, das ideologias adjacentes a conteúdos, assim como das leituras da realidade a partir de diferentes posicionamentos políticos, mas raramente se fala sobre o ensino de Geografia. (PEREIRA, 1996, p.49).

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) apontam que é indispensável o fator “pesquisa” na formação inicial de docentes em Geografia. É necessário que os cursos de formação de professores em Geografia tenham a capacidade de instigar, criar um anseio nos discentes pela busca de uma formação pautada na pesquisa e, também, que esses cursos possam ofertar oportunidades aos seus discentes de realizarem pesquisas durante a sua formação.

Dessa forma, o futuro docente de Geografia será capaz de ofertar aos seus discentes uma formação geográfica, pois esse mesmo docente terá a iniciativa de pesquisar sobre conteúdos científicos que são trabalhados em sua disciplina e também pesquisar novas metodologias de ensino referentes ao aprimoramento de suas práticas pedagógicas, da sua didática. A pesquisa torna-se necessária na realidade do docente de Geografia, pois os conteúdos específicos e as metodologias de ensino estão sempre em construção, em constante mudança, levando em conta o pressuposto de que nenhum conhecimento é acabado, pronto ou imutável.

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) deixam claro uma observação muito pertinente ao lembrar que grande parte dos discentes que ingressam no curso de Licenciatura em Geografia ou nas licenciaturas em geral são originários de escolas públicas com formação muitas vezes pautada na memorização e dificilmente articulada com a pesquisa científica. Dessa forma, pode ser traçado um paralelo entre a Geografia Escolar e a formação do docente de Geografia, na medida em que essa Geografia Escolar pode influenciar a formação do docente de Geografia, pois essa Geografia foi a única que estes tiveram contato antes do ingresso em um curso de Licenciatura.

Para que se tenha uma educação de fato, é necessário que os docentes sejam comprometidos com os seus discentes, compromisso esse que se inicia a partir do momento em que o docente tenha consciência da importância de se tornar um

professor-pesquisador, um professor investigativo. Uma educação propriamente dita só será possível quando

[...] À medida que os conteúdos deixam de ser fins em si mesmos e passam a ser meios para a interação com a realidade, fornecem ao aluno os instrumentos para que possa construir uma visão articulada, organizada e crítica do mundo. (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2009, p. 97)

Se faz necessário que o docente de Geografia detenha o domínio sobre os conteúdos específicos de sua disciplina e não apenas isso, mas também se utilizam desses conteúdos de forma que seja possível ofertar aos seus alunos, uma leitura crítica de sociedade, da realidade de mundo o qual seu discente faz parte.

O curso de licenciatura em Geografia possui como alicerces o conhecimento específico, sobretudo articulando às categorias e conceitos geográficos, e o conhecimento pedagógico, pressupostos para a formação de um docente. Assim, é necessário dialogar de forma reflexiva com uma formação pedagógica bem estruturada, que amplie o senso crítico do futuro docente, que rompa o senso comum e faça com que ele veja as necessidades dos discentes e possa trabalhar com esses elementos, enfim, uma prática que tenha a preocupação com a realidade do discente e com a realização de correlações entre os conteúdos e a vida do aluno.

Será que os professores de Geografia possuem uma prática pedagógica? Será que a prática pedagógica é levada em conta como requisito básico pelo docente para que ele possa ser de fato um docente em uma sala de aula e possa de fato cumprir o seu papel? É imprescindível que o docente tenha uma prática pedagógica, uma prática pedagógica que lhe é ou deveria ser adquirida em sua formação, mas que faz parte também do ser professor, faz parte da sua identidade docente, faz parte dos seus saberes docentes. Mesmo que a prática docente não tenha sido um ponto alto durante a formação do docente, essa prática docente será também adquirida com a experiência de sala de aula, toda a vivência adquirida em sala de aula. Para Tardif (2007),

Os saberes da experiência filtram e organizam os demais saberes, na forma de *habitus*. Dito de outra forma, esses saberes podem transformar-se num estilo pessoal de cada professor ensinar, em “macetes” da profissão e em traços de personalidade profissional, que se expressam num saber-fazer pessoal e profissional validados pelo trabalho cotidiano. A construção do saber docente, contudo, dependerá tanto das condições e das situações concretas em que o trabalho do

professor se realiza, quanto da personalidade e da experiência profissional desse professor. (PIRES, 2012, p.23)

Outros requisitos essenciais em um curso de formação inicial de professores em Geografia é a realização de práticas, como o estágio curricular assistido e, também, a realização de trabalhos de campo, pois será dessa forma que o futuro docente de Geografia poderá ter contato com a sua realidade futura de trabalho, contato com os discentes e com saberes específicos da Geografia e é imprescindível que o docente tenha domínio sobre os saberes específicos da Geografia. Isso forma um docente apto a estabelecer relações entre a teoria e a prática, a práxis.

Com efeito, Luckesi (2010, p. 32 e 33) é enfático em analisar que

[...] a separação entre teoria e prática, entre o “que fazer” e o “como fazer”, conduz a distorções, creio eu, mais complexas na prática educacional, quando caminhamos para as especializações do setor educacional, onde estão presentes os profissionais que planejam e, contudo, não executam nem avaliam; profissionais que executam, sem ter planejado e que não vão avaliar; profissionais que vão avaliar, sem ter planejado e executado (...) este esfacelamento entre teoria e prática é interessante aos detentores do poder, pois que sempre poderão tomar as decisões fundamentais deixando aos executores tão somente as decisões de “como fazer” sem nunca lhes permitir interferência no “o que fazer”. (LUCKESI, 2010, p. 32,33)

No que se refere à Geografia como disciplina escolar uma das contribuições mais importantes que a Geografia Escolar pode proporcionar aos discentes é o acesso a conhecimentos que o permitam se inserir socialmente como cidadãos críticos e ativos, um cidadão que faz uma leitura crítica do espaço no qual está inserido, que sabe identificar as mazelas sociais, os jogos de poder e as questões políticas que regem aquele espaço, identificando os agentes do espaço. Um sujeito capaz de empreender mudanças nesta ordem socioespacial. Trata-se de uma disciplina escolar que possibilita ao cidadão mobilizar um modo de pensar o espaço a partir do desenvolvimento de um raciocínio geográfico. Conhecimentos e modos de pensar que revelam a cada cidadão que ele é um agente do espaço, ele está no espaço, ele é o espaço, que suas atitudes geram consequências e que suas ações podem transformá-lo.

Para Cavalcanti (1998), o cotidiano de uma sociedade constrói indivíduos que praticam a Geografia sem saber, sem perceber. Muitas coisas que estão presentes no cotidiano de uma sociedade são responsáveis pela construção dos conhecimentos geográficos dos indivíduos. Os indivíduos praticam em sua

individualidade ações pautadas nos seus conhecimentos geográficos adquiridos em seu cotidiano e essas ações individuais interferem no global. O global, o conhecimento geral interfere e constrói também a individualidade ou o conhecimento geográfico do indivíduo. O homem é um ser geográfico e o mesmo pratica a Geografia no seu cotidiano sem perceber. Dessa forma, Cavalcanti (1998) destaca a importância do ensino da Geografia nas escolas e relembra que é de suma importância que o discente seja o próprio agente da sua aprendizagem e o docente, o mediador dos conteúdos, dos conhecimentos geográficos. Sendo assim, a autora destaca que para que essa aprendizagem ocorra, existem conceitos na ciência geográfica que são de extrema importância, que orientam o ensino de Geografia: paisagem, região, lugar, espaço, território, redes, entre outros. Esses conceitos devem ser atrelados à linguagem dos docentes e discentes. O modo como os conceitos-chave da Geografia serão apropriados pelo docente é que vai proporcionar a construção do raciocínio geográfico pelos discentes. Esses são conceitos norteadores da disciplina e são extremamente importantes para a construção de uma leitura crítica do espaço, por parte do discente.

Para Cavalcanti (1998), é necessário entender como funciona a linguagem geográfica que os discentes e os docentes possuem dentro de sala para a melhor compreensão das falhas educacionais que ocorrem no âmbito da disciplina de Geografia. Dessa forma, se faz necessário analisar o que o discente compreende como Geografia, para que serve o estudo desta ciência e como é feita a leitura da realidade por ele vivida, relacionando ao que lhe foi passado pelo docente em sala de aula. A compreensão de como o docente trabalha, aborda os conceitos geográficos, é outro importante dado a ser analisado. Conforme Cavalcanti (1998), é indispensável essa leitura das diferentes linguagens (docente e discente) em conjunto com a leitura da linguagem geográfica como ciência pode ajudar na aproximação de respostas e ações eficientes para o problema de ensino/aprendizagem da Geografia nas escolas.

Vale ressaltar que o docente sozinho, sem o auxílio de diversas instituições tais como a família e o Estado, por exemplo, não consegue formar cidadãos. O docente sozinho não muda a sociedade na qual ele vive. O docente só conseguirá de fato cumprir o seu papel, se o seu trabalho estiver vinculado e respaldado pelos diversos ramos da sociedade.

Esta preocupação quanto à identidade do docente de Geografia e, sobretudo, o Ensino de Geografia se faz necessário, pois desigualdades na educação podem acarretar na formação de uma sociedade desigual para os seus cidadãos, uma sociedade alienada que não possui uma leitura de mundo ao qual está inserido por falta do raciocínio geográfico, que não conhece os seus direitos e deveres.

Docentes geograficamente competentes são aqueles docentes que detêm o domínio sobre os conhecimentos específicos de sua disciplina e não apenas isso, mas também se utilizam desses conhecimentos de forma que seja possível ofertar aos seus discentes uma leitura crítica de sociedade, da realidade do mundo do qual seu discente faz parte.

Qual é o papel do professor de Geografia? Não basta o docente possuir em sua identidade docente o fator da criticidade. Ser um docente crítico e ofertar aos seus discentes um ensino de Geografia baseado na criticidade é importante e extremamente necessário, porém não é o suficiente. O docente necessita ter a noção do seu papel enquanto especialista, ser capaz de ofertar ao seu discente uma educação voltada para a construção do pensamento geográfico, do raciocínio geográfico. Para Young, isso é um produto adquirido a partir do momento em que o docente faz a conexão entre o saber escolar e o saber cotidiano do discente.

É de importante valia que o discente construa a capacidade de pensar o seu mundo de forma geográfica, crie um raciocínio geográfico. “Os professores devem ser críticos com relação ao que eles ensinam, mas não em detrimento do seu papel essencial como especialistas, capacitando os estudantes a pensar geograficamente.” (LAMBERT e JONES, 2013 *apud* BROOKS et. al 2017).

O ensino de Geografia baseado na construção do senso crítico do discente é importante, contudo, não é o suficiente. É necessário mais do que isso. É necessário tornar os conhecimentos, conteúdos, conceitos da disciplina geográfica relevantes para os mesmos, tornar o conhecimento geográfico um conhecimento empoderador. De início, se faz pertinente pensar o que consiste de fato o conhecimento poderoso. O conhecimento poderoso é uma teoria/conceito que não possui uma definição certa, totalmente delimitada, acabada, possui, no entanto, fatores, características que o identificam. De acordo com Andreatta (2019), foi trabalhado pelo sociólogo da educação Michael Young nos anos 1990 e buscava compreender a relação entre conhecimento e poder. O conhecimento poderoso é aquilo que possui relevância para o discente, habilita o discente a viver

socialmente e ser capaz de atuar e transformar a sociedade, ou seja, a apropriação desse conhecimento ocorre para que haja a garantia de resultados, resultados esses adquiridos a partir da apropriação do conhecimento. O conhecimento capacitando o discente para algo.

O conhecimento poderoso não consiste em apenas formar cidadãos, mas também consiste em como o discente se utiliza dessa formação (conhecimento) para a prática do poder. Sendo assim, o conhecimento poderoso acaba por empoderar o discente, promovendo ao mesmo a autonomia, autonomia na capacidade de ver conexões no mundo, de agir, de entender, de participar, de acessar, de transformar e de questionar. É um conhecimento adquirido que possui alta aplicabilidade e funcionalidade na realidade do discente.

Levando em consideração que o ambiente escolar é o lugar de construção do conhecimento poderoso, Butt (2017) e Young (2008) acreditam que quando a escola não se compromete com a construção do conhecimento poderoso, a escola assume o papel de perpetuar as injustiças e mazelas sociais, pois a escola é o lugar onde deveria ocorrer o processo de empoderamento do discente, do cidadão e não o lugar onde ocorre o processo de continuidade das desigualdades sociais. “As escolas podem ser a única oportunidade que eles têm para adquirir conhecimento poderoso.” (Young, 2009, *apud* Butt, 2017, p.15)

Maude (2017, *apud* Cachinho, 2019, p. 08) apresenta em seu trabalho alguns aspectos que permitem analisar se um conhecimento é poderoso ou não para o discente. Logo, o conhecimento se torna poderoso se os mesmos forem capazes de ofertar ao discente a capacidade de descobrir novas formas de pensamento; compreender e explicar melhor o mundo natural e social; pensar em futuros alternativos e o que podem fazer para os influenciar; ter algum poder sobre o seu próprio conhecimento; ser capaz de se envolver em debates atuais significativos e por último, ir além dos limites da sua experiência pessoal.

No que se refere à disciplina geográfica propriamente dita, uma pergunta basilar ecoa: O que torna o conhecimento geográfico poderoso? Sendo assim, repensar a produção do conhecimento, o conhecimento geográfico e o conhecimento poderoso é algo primordial. A Geografia possui como potencial, colaborar na formação do cidadão através da capacidade de mobilizar o espaço para a construção do conhecimento. Tendo isso como pressuposto, a reflexão a partir do Ensino de Geografia nas escolas é muito pertinente, pois qual Geografia ou quais

conhecimentos geográficos estão sendo passados, tratados, trabalhados com os discentes em sala de aula? Como a Geografia Escolar está formando e empoderando o discente?

No que diz respeito à Geografia Escolar tradicional do Ensino Fundamental de alguns anos atrás, na qual esta é pautada na memorização de países e suas capitais, rios e seus afluentes por exemplo, e que em muitos casos perdura até os dias atuais, essa Geografia de fato contribui pouco ou nem contribui para a construção do conhecimento geográfico poderoso. Contudo, se a Geografia Escolar for trabalhada e baseada num caráter crítico, aliada às questões dos próprios discentes, está de fato contribuirá muito mais para a construção de um conhecimento geográfico poderoso.

Segundo Brooks, Butt e Fargher (2017), se faz necessário que a Geografia Escolar não seja desvinculada dos seus conteúdos teóricos, dos seus saberes, conhecimentos disciplinares. Contudo, é importante também que se utilize o cotidiano do discente, pois a disciplina possui vários temas que estão ligados à realidade e à atualidade do discente e isso acaba por gerar uma aproximação, gerando conseqüentemente a compreensão do conteúdo, o que de acordo com Roberts (2014) consistiria em “Geografias pessoais”. Levando em conta que a Geografia Escolar se utiliza muito do cotidiano do discente para promover a aproximação do conteúdo com a realidade do discente, contudo, é indispensável ir além do cotidiano, o discente precisa ir além, observar e compreender não apenas o seu cotidiano, mas também o mundo em si propriamente dito, pois a imprevisibilidade requer que o conhecimento vá além do cotidiano.

Dessa forma, partindo do fator da imprevisibilidade que o discente pode e vai encontrar em sua realidade futura, levando em conta as constantes mudanças que o mundo vem presenciando, é papel da Geografia enquanto disciplina e conseqüentemente do docente de Geografia ofertar ao discente a construção de um conhecimento geográfico poderoso. Sendo assim, o relevante consiste na possibilidade de o discente utilizar-se de todo o conhecimento geográfico adquirido para influenciar e aprimorar de forma consciente e inteligente nas suas tomadas de decisões, ações frente a um mundo tão plural, desigual e indagador.

“O mundo está mudando, então o que é relevante agora pode ser menos no futuro... É mais importante dar aos alunos acesso aos modos de pensar geograficamente para habilitá-los a olhar o mundo de diferentes formas. As grandes e poderosas ideias da

Geografia podem transformar o modo como as pessoas veem o mundo.” (ROBERTS, 2011 *apud* BROOKS et al, 2017, p.7)

Esse processo de formação do conhecimento geográfico poderoso está também muito atrelado a vários outros aspectos, não apenas à Geografia enquanto disciplina ou ao papel do docente enquanto educador ou ao papel do discente enquanto agente ativo neste processo, mas também a aspectos que se relacionam com a própria instituição escolar e os documentos oficiais da educação. A construção do conhecimento poderoso ou em mais específico o conhecimento geográfico poderoso necessita da interação de todos esses aspectos citados anteriormente.

Tratando-se ainda da construção do conhecimento geográfico poderoso, no qual o conhecimento poderoso se constitui no empoderamento do discente, Maude (2017, *apud* Cachinho, 2019) em sua obra, aponta cinco tipos de conhecimento poderoso que podem ser encontrados na Geografia, sendo: conhecimento que fornece aos estudantes “novas formas de pensar sobre o mundo”; conhecimento que fornece aos estudantes formas poderosas de análise, explicação e compreensão; conhecimento que dá aos estudantes algum poder sobre o seu próprio conhecimento geográfico; conhecimento que capacita os jovens a envolverem-se e participarem em debates sobre questões importantes à escala local, nacional e global e por último, o conhecimento do mundo. Segundo Maude (2017, *apud* Cachinho, 2019), o que potencializa o conhecimento geográfico poderoso de fato é o raciocínio geográfico, a capacidade do discente pensar geograficamente.

Tendo noção da relevância da Geografia Escolar, e a necessidade de se pensar e de analisar a construção de um conhecimento geográfico poderoso, um conhecimento geográfico que torne o estudante não apenas crítico, mas mais do que isso, que torne o estudante empoderado frente a sua realidade, frente às suas necessidades e anseios, assim tornando-o agente de sua própria realidade. Sendo assim, não há como não se pensar, se debruçar sobre a formação inicial dos licenciandos em Geografia. O debate sobre o processo de ensino e aprendizagem na educação básica apenas torna-se possível se houver, primeiramente, a preocupação e a discussão sobre a formação inicial dos licenciandos em Geografia, ou seja, é de extrema relevância se pensar sobre os cursos de formação de professores de Geografia propriamente dito.

Como foram e estão sendo formados os docentes de Geografia? Será que a concepção e a construção do conhecimento geográfico poderoso é parte constituinte na formação dos docentes de Geografia atualmente? Butt (2017) afirma que nem todo conhecimento geográfico que o docente teve ou terá contato no seu curso de formação inicial, será um conhecimento poderoso.

Dessa forma, o estudo sobre o processo de construção da identidade e dos saberes do docente se faz muito necessário de compreensão, pois será que a realidade do conhecimento poderoso é parte constituinte da identidade docente de Geografia? O docente constrói os seus saberes pautados na construção de um saber geográfico poderoso? Será que o mesmo possui em sua identidade, a preocupação de ofertar aos seus futuros discentes, um conhecimento geográfico poderoso que vá além do senso crítico pelo senso crítico sem o empoderá-lo de fato?

Conclui-se que o conhecimento poderoso ou o conhecimento geográfico poderoso é parte extremamente importante e indispensável para a construção da identidade e dos saberes do docente e assim, proporcionando o ensino e a aprendizagem da Geografia pelo estudante, o tornando-o um cidadão imbuído de raciocínio geográfico, e assim, um cidadão agente e transformador de sua realidade.

Se tratando da formação do ser docente, outro aspecto que se faz necessário à investigação se refere ao desprestígio social/profissional da profissão docente. O magistério tornou-se sinônimo de desvalorização social e profissional, uma carreira profissional que muitas vezes não é capaz de ofertar para pessoa satisfação pessoal e econômica. Aspectos como baixa remuneração, desgaste físico e psicológico ocasionado por elevada carga horária de trabalho durante muitos anos, escolas com pouca infraestrutura e violência no ambiente escolar são o que dão uma imagem negativa à carreira da docência. Dessa forma, há um grande desinteresse pelo magistério. O desinteresse pela profissão da docência no geral e especificamente, o docente de Geografia, causado pelos diversos motivos citados acima, levanta o questionamento se mesmo com todos esses aspectos que compõe a realidade da profissão, ainda há pessoas, discentes nas escolas que queiram ingressar em um curso de Licenciatura em Geografia. Moura e Silva (2007, p. 33) apontam que parte desse desinteresse das pessoas em cursar uma licenciatura se dá pelo fato de “tanto pelas condições de formação oferecidas pelos cursos em si, quanto pelas condições em que seu exercício se dá, além das

condições salariais, a desvalorização profissional, a imagem social ambígua e a baixa autoestima de muitos professores”.

Segundo Vesentini (2010) a subvalorização ou o desprezo pela carreira do magistério é algo construído historicamente e culturalmente. Essa subvalorização pela docência é algo notório até os dias atuais, onde existe um estereótipo que foi construído há anos que consiste na prerrogativa de que quem cursa uma licenciatura ou no caso específico da Licenciatura em Geografia é quem não possui a capacidade de exercer outras funções, outras atividades.

[...] Enfim, pelo menos nas últimas três décadas – e, infelizmente, até hoje – o professor da escola fundamental e média no Brasil tem sido, reiteradamente, visto como um generalista incompetente (que só está aí porque não conseguiu um emprego melhor), algo que, lamentavelmente, até alguns professores repetem, como alguém que ganha pouco porque não trabalha ou não exerce uma atividade de fato importante. Um clichê que até as nossas universidades ajudam a reproduzir, ao supervalorizarem a especialização e desdenharem a educação básica e a formação dos professores. (VESENTINI, 2010, p.236)

Há de fato o desprezo pela carreira do magistério, o desprestígio sócio/profissional e outros problemas que são da realidade da profissão. Tal afirmativa está ancorada na literatura científica, estudos científicos e pesquisas que serviram de fonte bibliográfica para dar base ao arcabouço teórico desta pesquisa. O desprestígio social e profissional pela profissão da docência em Geografia causa inúmeras consequências negativas para o próprio profissional e a educação como um todo.

Capítulo 2 - Trajetórias formativas dos docentes de Geografia

Como exposto anteriormente, o presente trabalho tem como propósito analisar o processo de construção da identidade e dos saberes dos docentes de Geografia a partir de suas perspectivas próprias, por meio da pesquisa a percepção de sua trajetória formativa apresentando os dados coletados a serem analisados à luz das discussões teóricas apresentadas. Neste capítulo são também apresentadas as metodologias utilizadas para a coleta de dados primários para construção desta pesquisa. Dessa maneira, é apresentado todo o processo de formulação das entrevistas semiestruturadas até a execução propriamente dita das entrevistas.

2.1 Com a palavra, os docentes de Geografia: como foram construídas as identidades e os saberes dos docentes?

A construção do roteiro de entrevista semiestruturado teve como premissa base conhecer os relatos dos docentes de Geografia a partir da perspectiva dos mesmos sobre as suas trajetórias formativas, perpassando pelos aspectos constituintes da Geografia Escolar, do curso de formação inicial de Geografia, da realidade do cotidiano profissional, da formação continuada e das experiências pessoais para a compreensão do processo de construção das identidades e saberes docentes.

Dessa forma, a partir de revisão e estudo bibliográfico, constataram-se diferentes aspectos, momentos que auxiliam o entendimento dos conceitos-chave dessa pesquisa, identidade e saberes docentes. Sendo assim, o roteiro de entrevistas no primeiro momento, abordou aspectos referentes ao perfil do docente que está sendo entrevistado e logo em seguida, aspectos como o interesse e identificação do docente pelo curso de formação inicial em Geografia, pela profissão e pela “ideia de vocação”. Seguindo, o próximo aspecto abordado fundamentou-se no questionamento e análise da Geografia Escolar do docente a partir do contato com a disciplina geográfica, com os docentes e o ambiente escolar propriamente dito. Neste momento, a análise da construção do raciocínio geográfico a partir da Geografia Escolar também se fez necessário.

A próxima etapa da entrevista baseou-se no questionamento e análise do curso de formação inicial de Geografia dos docentes, ou seja, os aspectos que estruturam os

cursos de Licenciatura em Geografia. Foram analisados o contato do docente (licenciando) com os docentes do curso, o contato com as disciplinas específicas da Geografia, a relação das disciplinas específicas de Geografia com as disciplinas pedagógicas, os estágios curriculares supervisionados, os trabalhos de campo e outros momentos, atividades do curso como bolsas de iniciação científica (PIBIC), iniciação à docência (PIBID), atividade de monitoria e eventos oficiais da licenciatura.

No que se refere à etapa da entrevista, foram analisados os aspectos que constroem o cotidiano profissional docente propriamente dito e a formação continuada do docente. Dessa forma, foram abordadas questões referentes ao contato do docente de Geografia com os discentes, o trato ou mediação dos conteúdos disciplinares com os discentes, a relação dos conceitos-chave da Geografia neste processo, a realidade da sala de aula e do contexto socioprofissional no que diz respeito à desvalorização do trabalho docente e à importância da formação continuada do docente de Geografia.

Foram também analisadas as experiências “pessoais” dos docentes, experiências essas que não foram construídas no ambiente acadêmico e nem no ambiente do cotidiano escolar, mas sim em outros momentos da vida. Todos esses momentos, aspectos citados anteriormente foram importantes para a construção da entrevista semiestruturada e são apresentados na imagem seguinte.

Vale ressaltar que a análise e compreensão da construção da identidade e dos saberes docentes dos docentes de Geografia é o ponto que perpassa por toda a construção, formulação da entrevista semiestruturada, sendo assim, é o que fundamenta a discussão e a construção desta pesquisa.

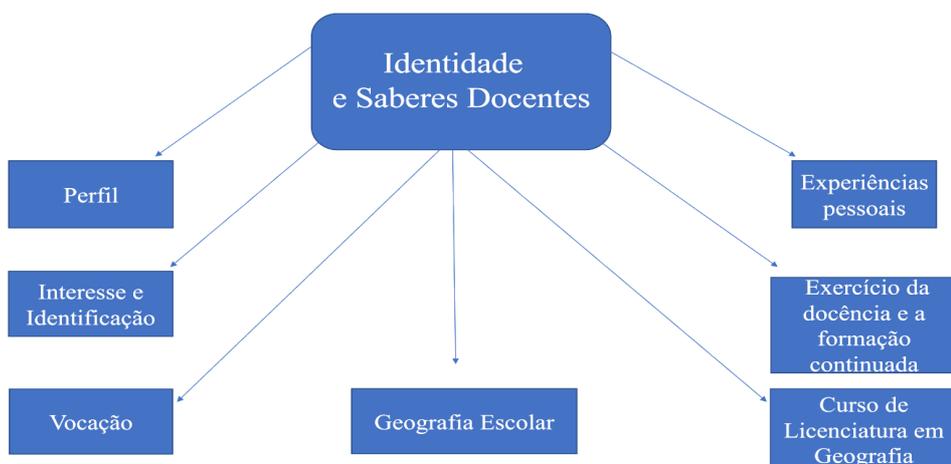


Imagem 11: Estrutura do roteiro da entrevista semiestruturada. Fonte: Elaboração própria.

A análise dos dados das entrevistas foi realizada a partir da metodologia de enumeração dos docentes, dessa forma, garantindo a privacidade dos entrevistados, pois não houve a necessidade de identificá-los.

2.1.1 Perfil dos docentes entrevistados

As entrevistas foram realizadas com doze docentes, todos possuem o mínimo de cinco anos de licenciados, três anos de magistério e se encontram em serviço nas redes municipal, estadual ou federal de ensino.

Outro ponto importante a ser mencionado é o fato de que além de todos os docentes serem licenciados há um mínimo de cinco anos e possuem pelo menos três anos de magistério como citado anteriormente, foi possível constatar que alguns, em média, já são licenciados há pelo menos dez anos e possuem quase esse mesmo tempo de magistério, assim como outros que já são licenciados há dezessete, vinte, vinte e sete anos e possuem quase esse mesmo tempo de sala de aula.

Dessa forma, pode-se afirmar que foram analisados diferentes perfis de docentes, provenientes de diferentes instituições de ensino, docentes com diferentes tempos de sala de aula, de magistério, com diferentes experiências, provenientes de diferentes realidades.

Analisando os relatos das entrevistas, verificou-se que onze docentes entrevistados, com exceção do docente (08), já lecionaram na rede privada e isso pode ser explicado pela maior facilidade que possuem de ingressar no magistério em escolas privadas assim que se formam no curso de Licenciatura em Geografia. As outras redes de ensino possuem como requisito de ingresso o Concurso Público ou o Processo Seletivo. Alguns deles, como é o caso do docente (03) e (06), só atuaram na área de Geografia na rede privada. Verificou-se que o docente (12) foi o único que lecionou em todas as redes de ensino e o docente (08) foi o único que só atuou e atua na rede municipal.

A partir deste levantamento inicial, foi traçado o perfil dos docentes: o docente (01) cursou a Licenciatura em Geografia na instituição de ensino (UNISUAM), é licenciado há dezessete anos, atuando enquanto docente de Geografia há dezesseis anos, encontra-se em serviço na rede federal de ensino e já lecionou na rede privada e rede estadual de ensino; o docente (02) cursou a licenciatura em

Geografia na instituição de ensino (FFP-UERJ), é licenciado há onze anos, atuando enquanto docente de Geografia há quatro anos, encontra-se em serviço na rede privada e apenas lecionou nessa mesma rede de ensino; o docente (03) cursou a licenciatura em Geografia na instituição de ensino (FEUC), é licenciado há cinco anos, atuando enquanto docente de Geografia há três anos, encontra-se em serviço na rede privada de ensino e apenas lecionou nessa mesma rede de ensino; o docente (04) cursou a Licenciatura em Geografia na instituição de ensino (PUC-Rio), é licenciado há treze anos, atuando enquanto docente de Geografia há sete anos, encontra-se em serviço na rede municipal de ensino e já lecionou na rede privada de ensino; o docente (05) cursou a licenciatura em Geografia na instituição de ensino (FFP-UERJ), é licenciado há 10 anos, atuando enquanto docente de Geografia há dez anos, encontra-se em serviço na rede municipal de ensino e já lecionou na rede privada de ensino; o docente (06) cursou a licenciatura em Geografia na instituição de ensino (UFRJ), é licenciado há cinco anos, atuando enquanto docente de Geografia há cinco anos, encontra-se em serviço na rede privada de ensino e apenas lecionou nessa mesma rede de ensino; o docente (07) cursou a licenciatura em Geografia na instituição de ensino (FEBF-UERJ), é licenciado há cinco anos, atuando enquanto docente de Geografia há quatro anos, encontra-se em serviço na rede privada e na rede municipal de ensino e já lecionou na rede privada de ensino; o docente (08) cursou a licenciatura em Geografia na instituição de ensino (UFRJ), é licenciado há vinte e sete anos, atuando enquanto docente de Geografia há vinte e seis anos, encontra-se em serviço na rede municipal de ensino e apenas lecionou nessa mesma rede ensino; o docente (09) cursou a licenciatura em Geografia na instituição de ensino (PUC-Rio), é licenciado há vinte anos, atuando enquanto docente de Geografia há vinte anos, encontra-se em serviço na rede municipal de ensino e já lecionou na rede privada, municipal e estadual de ensino; o docente (10) cursou a licenciatura em Geografia na instituição de ensino (PUC-Rio), é licenciado há doze anos, atuando enquanto docente de Geografia há dez anos, encontra-se em serviço na rede estadual de ensino e já lecionou na rede privada, estadual e federal de ensino; o docente (11) cursou a Licenciatura em Geografia na instituição de ensino (UFF), é licenciado há onze anos, atuando enquanto docente de Geografia há onze anos, encontra-se em serviço na rede privada e na rede municipal de ensino e já lecionou na rede privada de ensino e o docente (12)

cursou a licenciatura em Geografia na instituição de ensino (UFRJ), é licenciado há onze anos, atuando enquanto docente de Geografia há onze anos, encontra-se em serviço na rede federal de ensino e já lecionou na rede privada, municipal e estadual de ensino.

Docente	Curso de Licenciatura em Geografia	Licenciado (Anos)	Docência (Anos)	Redes de Ensino em serviço atualmente	Redes de Ensino (anteriores)
Docente (01)	UNISUAM	Dezessete (17) anos	Dezesseis (16) anos	Rede Federal	Rede Privada e Estadual
Docente (02)	FFP-UERJ	Onze (11) anos	Quatro (4) anos	Rede Privada	Rede Privada
Docente (03)	FEUC	Cinco (5) anos	Três (3) anos	Rede Privada	Rede Privada
Docente (04)	PUC-Rio	Treze (13) anos	Sete (7) anos	Rede Municipal	Rede Privada
Docente (05)	FFP-UERJ	Dez (10) anos	Dez (10) anos	Rede Municipal	Rede Privada
Docente (06)	UFRJ	Cinco (5) anos	Cinco (5) anos	Rede Privada	Rede Privada
Docente (07)	FEBF-UERJ	Cinco (5) anos	Quatro (4) anos	Rede Privada e Municipal	Rede Privada
Docente (08)	UFRJ	Vinte e sete (27) anos	Vinte e seis (26) anos	Rede Municipal	Rede Municipal
Docente (09)	PUC-Rio	Vinte (20) anos	Vinte (20) anos	Rede Municipal	Rede Privada, Municipal e Estadual
Docente (10)	PUC-Rio	Doze (12) anos	Dez (10) anos	Rede Estadual	Rede Privada, Estadual e Federal
Docente (11)	UFF	Onze (11) anos	Onze (11) anos	Rede Privada e Municipal	Rede Privada
Docente (12)	UFRJ	Onze (11) anos	Onze (11) anos	Rede Federal	Rede Privada, Municipal e Estadual

Quadro 3: Perfil dos docentes entrevistados. Fonte: Dados da pesquisa

Um ponto importante a ser mencionado que se observou a partir da análise do perfil dos entrevistados é o fato de que alguns docentes já atuavam enquanto docentes de Geografia antes mesmo de se formarem nos cursos de licenciatura em

Geografia, ou seja, os mesmos começaram a lecionar nas redes de ensino enquanto ainda eram licenciandos nos cursos de formação inicial. O docente (05) é licenciado há dez anos, porém já atua enquanto docente de Geografia há doze anos, o docente (07) é licenciado há quatro anos, atuando como docente de Geografia há sete anos, o docente (09) é licenciado há vinte anos, sendo que já atua enquanto docente de Geografia há 23 anos, o docente (11) é licenciado há onze anos, contudo, já está no magistério enquanto docente de Geografia há mais de 11 anos, e o docente (12) é licenciado há onze anos, porém encontra-se na sala de aula como docente de Geografia há doze anos.

Tal situação relatada anteriormente pode ser explicada, na maioria dos casos, pelo fator socioeconômico. Esses docentes, na época em que eram licenciandos precisavam se manter financeiramente enquanto cursavam a licenciatura em Geografia, pois não possuíam nenhuma outra fonte de renda durante o tempo de duração do curso. Sendo assim, a sala de aula foi utilizada como uma maneira de se manter, de ter um padrão de vida melhor, usada para custear as necessidades pessoais e as necessidades referentes à graduação.

Outra perspectiva relevante que também pode ser citada como forma de explicação de tal situação, é o desejo que outros licenciandos tiveram de ingressar no magistério enquanto cursavam a graduação como forma de se aproximar de imediato do cotidiano profissional do futuro docente, ou seja, se familiarizar com o chão de sala aula, adquirir experiências e vivências da sala de aula para assim, auxiliar na futura profissão depois de formado.

2.1.2 Interesse e identificação

Um aspecto de extrema importância que faz necessário a análise e estudo para a compreensão do processo de construção da identidade docente e dos saberes docentes do profissional da Geografia é a indagação, o questionamento, a respeito da identificação que o docente possuía para com o curso de licenciatura em Geografia e conseqüentemente, a profissão de docente de Geografia antes mesmo de ingressar no curso de formação inicial. Dessa forma, como surge o interesse dos docentes por ingressar em curso de licenciatura em Geografia? Quais os fatores que motivaram os docentes a optarem pela profissão de docente de Geografia? Quais são as influências que motivam uma pessoa a optar por seguir a

carreira do magistério tendo a Geografia como disciplina de exercício? Sendo assim, com o objetivo de tentar elucidar esses questionamentos apresentados anteriormente, foi feita a seguinte pergunta: por quais motivos você escolheu fazer um curso de Licenciatura em Geografia?

Analisando os relatos dos docentes, foi possível constatar uma diversidade de respostas que fomentam esse questionamento. Sendo assim, é possível afirmar que cada trajetória de identificação para com a profissão é muito única, muito pessoal de cada profissional, pois os mesmos possuem diferentes origens, diferentes vivências, diferentes realidades que acabam por alimentar a vontade por ingressar em um curso de Licenciatura em Geografia. Tendo isso como pressuposto, não existe uma resposta única ou certa para a pergunta feita aos docentes, pois a realidade é plural, diversa

Logo, em uma primeira análise, de acordo com os relatos dos docentes, verificou-se que uma parte deles não queria ser professor, não possuía a carreira do magistério como uma possibilidade profissional e muito menos a Geografia como uma primeira opção como área de atuação. Nesse sentido, a licenciatura em Geografia foi tida como uma segunda opção como forma de exercício profissional. Sendo assim, a identificação do docente com o curso de licenciatura em Geografia, com o magistério e com a profissão de docente em Geografia acabou sendo para eles uma surpresa. A segunda opção ou lugar que até então a Geografia ocupava, acabou tornando-se a primeira opção enquanto carreira profissional. Esses docentes tornaram-se docentes, se descobriram enquanto docentes de Geografia no exercício da profissão. A seguir, alguns relatos dos docentes:

Relato do docente (03)

“Não foi logo de cara que quis fazer a licenciatura, foi uma aproximação. Eu fazia engenharia ambiental, porém como não estava me identificando com o curso, optei por trocar por uma licenciatura, e no caso, a Geografia era a que mais se aproximava dessa área ambiental.”

Relato do docente (04)

“Eu nunca pensei em ser professora, nem me via como professora. Na verdade, eu fiz a licenciatura para complementar. Comecei com o bacharelado e aproveitei para tirar a licenciatura.”

Relato do docente (08)

“Eu não queria ser professora, fiz o bacharelado. [...] foi uma amiga que me falou para pedir o reingresso e fazer a licenciatura, pois era mais uma opção de emprego e ter mais um diploma. Eu fiz a licenciatura e logo depois, fiz o concurso da prefeitura do Rio, passei, fui chamada e adorei dar aula, me realizei. Nunca pensei que fosse gostar. E quando comecei a dar aula, fiquei muito feliz porque descobri que estava no lugar que sempre quis estar.”

Também, foi possível verificar com a análise dos relatos que uma outra parte dos docentes é composta por pessoas que sempre tiveram a carreira do magistério como a primeira opção de exercício profissional e até mesmo, a profissão de docente de Geografia como escolha profissional. Sendo assim, essa motivação por parte dos docentes de ingressarem em curso de licenciatura em Geografia, advém de diversos fatores, sendo um dos fatores mais citados a influência que o ambiente familiar. Os docentes relataram que a formação familiar teve grande impacto, pois vinham de círculos familiares compostos por professores, como os pais, tios, primos e amigos. Dessa forma, eram círculos familiares compostos por uma grande identidade proveniente do ambiente escolar, do ambiente do magistério. Outro ponto importante a ser citado no que se refere a esse fator, é a questão do grande capital cultural que esses familiares possuíam e que interferiram também nessa identificação do docente para com a profissão. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (10)

“Eu sempre quis ser professor, minha família é composta por professores, meu pai é professor, a minha mãe também é, mas não acabou exercendo por uma estrutura familiar extremamente patriarcal. Meus irmãos são docentes. [...] Eu sempre quis ser professor por uma questão interna, familiar, ver meu pai pegando o diário, corrigindo prova. Ele sempre teve muitos livros. Então acho que esse capital cultural familiar me incentivou muito a ser professor. [...]”

Relato do docente (12)

“[...] Minha mãe era professora, vice-diretora de uma escola pública no bairro do Grajaú e meio que fui criado na escola. Passava minha vida naquela escola que não era a mesma onde eu estudava. Esse ambiente escolar, coordenação, biblioteca, sala dos professores era algo que eu estava muito acostumado desde criança. Então acho que isso me influenciou. Sou de uma família que tem um capital cultural muito amplo, pessoas que viajaram muito e traziam brinquedos de outros países, outras culturas para mim e com certeza, isso me influenciou. [...] Nas

aulas de Geografia, eu já tinha conhecimento prévio do assunto que era abordado, assim como em História e, para criança, pré-adolescente, esse conhecimento prévio que você tem na aula, faz com que aquilo faça sentido para você. Isso me motivava e acabava fazendo parte da minha identidade como pessoa, como indivíduo, como criança/adolescente. [...]”

Ainda, no que se refere ao grupo dos docentes que sempre tiveram o magistério e a docência em Geografia como primeira opção, outro fator importante que se observou com a análise dos relatos dos docentes consiste no fato da possibilidade do magistério contribuir para a mobilidade social da pessoa. No caso do docente de Geografia, de certa forma, a ascensão social do docente a partir da realidade profissional.

Sabe-se que o magistério é uma carreira que possui uma desvalorização social e profissional muito grande, sendo assim, essa desvalorização social parte muito do imaginário que as pessoas, que a sociedade, constrói a respeito da profissão e da desvalorização profissional propriamente dita, sobre a realidade dos docentes, das escolas, da educação como um todo, a questão da remuneração, da escassez da realização de concursos públicos. Contudo, o magistério é, ainda, uma realidade que permite ao docente a possibilidade de mobilidade social ascendente. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (07)

“Primeiro porque eu sempre quis ser professora, desde pequena sempre admirei muito, era o meu referencial de profissão. [...] Tive a influência de uma amiga da minha mãe, ela era formada em Geografia, não era rica, mas tinha uma situação bem estável e a minha família sempre foi bem pobre. [...] Dessa forma, queria ser professora de Geografia, por influência também. Por ver essa professora, a amiga da minha mãe.”

Relato do docente (10)

“[...] Existe uma tendência na família ao magistério porque foi o magistério que tirou a minha família da Baixada, do subúrbio. Acho que todo mundo se apegou a isso, pois vimos que era possível por causa do meu pai. Muitos parentes acabaram adotando o magistério por conta do meu pai. [...]”

Referindo-se ao último fator, encontrado nos relatos dos docentes, que influenciou a tomada de decisão para ingresso em um curso de licenciatura em Geografia e, conseqüentemente, para a escolha pela profissão, identificamos as influências da Geografia Escolar. Verificou-se que o contato que o docente teve com a Geografia Escolar no Ensino Fundamental e Médio influenciou em muito nessa escolha.

Vale ressaltar, que grande parte desses docentes afirmaram que esta influência está relacionada, não apenas à Geografia Escolar propriamente dita, mas também ao contato com os docentes dessa disciplina: a metodologia de ensino adotada pelos docentes, e o papel desses docentes corroboraram para essa escolha. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (02)

“Bom, eu tinha um professor na época em que eu fiz vestibular, e ele era professor de Geografia. Foi ele que acendeu essa chama. [...]”

Relato do docente (05)

“Eu tive uma professora de Geografia na sétima série que eu não sei se eu gostava mais dela ou da aula dela. [...] eram aulas de Guerra Fria e quando eu saía da aula dela, eu ficava “Caramba!” e fui perguntar para ela o que teria que fazer para ser igual a ela. Então ela me disse que eu teria que fazer faculdade de Geografia.”

Relato do docente (07)

“[...] Apesar de não ter familiares próximos que tenham sido professores, foram as minhas próprias professoras que me conduziram a isso. [...] Quando comecei o 6º ano do Ensino Fundamental, tive uma professora de Geografia que me marcou muito. [...]”

Sendo assim, conclui-se que dentre as influências que motivaram os docentes entrevistados a ingressarem em cursos de Licenciatura em Geografia a escolherem a docência em Geografia como carreira profissional destacam-se 1) as influências a partir do ambiente familiar; 2) a possibilidade de mobilidade social ascendente; 3) os contatos com a Geografia Escolar e com os docentes de Geografia da escola.

Ainda no que se refere à análise do fator da identificação do docente para com o curso de licenciatura em Geografia foi feita a seguinte pergunta: Antes mesmo do seu ingresso no curso de licenciatura em Geografia, você já se via ou já se identificava com a futura profissão? Explique.

De acordo com os relatos, identificou-se um grupo de oito docentes que afirmaram que já se identificavam com a futura profissão antes mesmo do ingresso no curso de licenciatura em Geografia. Analisando os relatos, foi possível constatar que alguns docentes se identificam com a profissão desde a infância por diversos motivos, como o ambiente familiar e a influência da

Geografia Escolar em conjunto com o papel do docente neste processo, como foi exposto anteriormente. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (01)

“Sim, já me identificava bastante, pois me interessava muito pela forma diferente como os lugares são produzidos e como isso poderia ser bom ou ruim socialmente.”

Relato do docente (12)

“Sim. Minha mãe era professora, todo um histórico de muita proximidade com o ambiente escolar por causa do trabalho da minha mãe [...] os amigos dela eram professores, tinha contato com esse ambiente. No ensino médio, estudei em uma escola particular onde os professores eram bem-sucedidos, viajavam, tinham uma situação financeira confortável, aparentemente. Sendo assim, quando conversava com os professores sobre pensar em fazer Geografia, acabava me imaginando nessa posição.”

Se faz necessário mencionar o fato de que alguns docentes se identificavam com a carreira do magistério, mas ainda não se identificavam enquanto docentes de Geografia de fato. Em outras palavras, possuíam já um apreço pela profissão do magistério, pelo ambiente e pela realidade escolar, contudo ainda não tinham o conhecimento ou a percepção de que seriam professores de Geografia. A ciência geográfica ou a profissão da docência em Geografia não se encontrava no imaginário dos docentes. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (06)

“Não. Eu me via como professora, mas não como professora de Geografia porque não sabia ainda a área que queria, que iria escolher e foi um mês antes do vestibular que escolhi. Essa decisão acabou sendo por eliminação, pois as disciplinas que eu mais tinha afinidade eram História e Geografia, acabei optando pela Geografia.”

Relato do docente (10)

“Eu me identificava com a profissão docente, mas como docente de Geografia só comecei a me identificar no terceiro ano do ensino médio. Comecei a me ver entrando com jornal em sala de aula, aquele estereótipo que construímos de um professor atualizado. Sendo muito sincero, eu me via, mas até começar as aulas na faculdade, estava em dúvida. Uma vez, o professor no primeiro dia de aula, perguntou para todo mundo o porquê de querer fazer Geografia, eu fui o único que falei que queria ser professor, mas hoje em dia, a turma toda está no magistério.”

Um outro grupo de docentes relataram que não se identificavam com a futura profissão, não se viam atuantes na carreira do magistério e muito menos, enquanto docentes de Geografia. Vale a ressalva que parte desses docentes se identificavam enquanto geógrafos, enquanto bacharel em Geografia, porém, com nenhuma "predisposição" a atuarem no chão da sala de aula, mesmo tendo cursado a licenciatura em Geografia também. A seguir o relato do docente:

Relato do docente (04)

“Eu me identificava enquanto geógrafa e não enquanto professora de Geografia”.

2.1.3 Ideia de vocação

No que se refere ao processo de investigação da construção da identidade do docente de Geografia, outro fator necessário à análise e discussão baseia-se na “ideia de vocação”. Como discutido anteriormente com base na revisão bibliográfica, a concepção de vocação no magistério não se aplica, torna-se obsoleta, pois o professor de Geografia se forma enquanto docente a partir de sua trajetória formativa, como muitos autores explicam, tendo a formação inicial como ponto inicial e chave para essa construção. Dessa forma, o curso de licenciatura em Geografia seria o primeiro passo na trajetória formativa do docente para a construção de sua identidade, pois ninguém nasce docente ou docente de Geografia, o indivíduo se forma enquanto docente a partir de suas experiências e vivências adquiridas com o curso de licenciatura em Geografia, o cotidiano profissional, a formação continuada em serviço e as experiências pessoais.

Tendo isso como pressuposto, se a vocação fosse algo real que impactasse na carreira do magistério, não existiria a necessidade de se ter cursos de licenciatura, cursos de formação de professores.

As pessoas podem ter características, habilidades pessoais que julgam ser mais aptas para o trabalho no magistério, uma predisposição, mas não uma vocação. O termo vocação remete à ideia de um determinismo, como se o indivíduo nascesse com o dom ou a vocação para ensinar e, dessa forma, esse indivíduo se tornará docente

Tendo essa discussão em pauta, será que os docentes acreditam terem a vocação para lecionar? Será que acreditam que a vocação deve ser inerente à profissão de

docente? Qual é a visão que possuem a respeito desse tema? Logo, foi feita a seguinte pergunta: Você entrou no curso de licenciatura em Geografia acreditando ter vocação para ser professor?

A partir da análise dos relatos dos docentes, constatou-se que cinco docentes afirmaram acreditar que ingressaram no curso de licenciatura em Geografia tendo vocação para ser professor. Vale ressaltar que parte desse grupo é formado por docentes que afirmaram que sempre tiveram a vontade de se tornar professor, sempre tiveram o magistério ou a docência em Geografia como a primeira opção de carreira profissional, como foi exposto anteriormente. Embora os entrevistados concordem com a ideia de vocação, na verdade estão tratando influências que facilitaram seus vínculos, os familiarizaram com o magistério. A seguir, o relato dos docentes:

Relato do docente (07)

“Sim. Eu acreditava ter sim, até porque antes de fazer a licenciatura, fiz o curso normalista no Ensino Médio e querendo ou não, aprendemos uma coisinha, nos desenvolvemos, não chegamos tão crus na licenciatura.”

Relato do docente (10)

“Sim, um pouco. [...] Eu nunca fui um excelente estudante, sempre estive na média ou um pouco abaixo da média, a não ser em História e Geografia que eu era um pouco melhor até por conta do meu pai, pois mesmo não querendo, a matéria entrava por osmose dentro de casa. As poucas coisas que eu sabia, conseguia explicar com facilidade.”

Relato do docente (11)

“Sim, sempre. Acho que até a trajetória que tive no ambiente familiar, desde criança [...]”

Ainda analisando os relatos dos docentes, observou-se um grupo de quatro docentes que afirmaram que não acreditam que ingressaram no curso de licenciatura em Geografia tendo vocação para ser professor. Vale afirmar que neste grupo, nota-se que parte destes docentes afirmaram que nunca tiveram vontade de ingressar na carreira do magistério ou em um curso de licenciatura em Geografia. A profissão de docência em Geografia não era a primeira opção como exposto anteriormente. Relataram que o apreço pela profissão, a vontade de lecionar Geografia surgiu a partir do curso de formação inicial e a partir do

próprio cotidiano escolar, ou seja, o dia a dia da profissão. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (03)

“Não. Eu não queria ser professora, fui descobrindo com o tempo durante o curso e essa ideia foi amadurecendo.”

Relato do docente (04)

“Não, nenhuma.”

Relato do docente (08)

“Não. Só quando passei no concurso, quando comecei a dar aula que descobri que era o que queria fazer a minha vida toda. Mas só quando entrei em sala de aula, tive que preparar aula, estar com os estudantes. Mas antes, fiz a licenciatura para completar mais um diploma [...]”

Um outro grupo de docentes que afirmaram anteriormente que sempre tiveram o magistério e a profissão de docência de Geografia como primeira opção de carreira, afirmaram que ingressaram no curso de licenciatura em Geografia acreditam não ter essa vocação por parte das características e habilidades pessoais de cada um. Sendo assim, afirmaram que acreditavam não ter vocação para lecionar por serem tímidos, quietos, julgando serem características não compatíveis com a realidade da sala de aula.

Como foi citado anteriormente, alguns indivíduos podem ter características, habilidades pessoais que os favorecem na realidade da profissão, porém, não ter essas habilidades inerentes, não significa dizer que esse licenciando ou docente não possa trabalhar em cima da construção dessas habilidades, ou na construção de sua identidade, a partir do curso de formação inicial e por toda a sua trajetória formativa. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (05)

“Eu entrei no curso sem saber o que seria. Eu sempre tive muito medo de falar em público, sempre fui muito tímida, muito quieta. Eu sabia que eu queria ser professora de Geografia, mas eu não conseguia conceber, não conseguia imaginar a situação da sala de aula. Só quando apareceu a primeira oportunidade de dar aula, foi quando eu estava no terceiro período da graduação, e aí foi quando eu tive que entrar em sala de aula. Entrei, “Tá! E agora que que eu faço?”, aí foi natural, mas eu não pensei por que se eu pensasse, eu acho que eu não iria.”

Relato do docente (06)

“Não. Não, pois minha personalidade não tem muito a ver com sala de aula por ser mais tímida, mas quando começamos, tomamos gosto e acontece.”

Dentro do universo de todos os relatos analisados, especificamente um chamou a atenção, pois foi bem único e esclarecedor se comparado aos demais. Nesse relato, o docente afirma em não saber o que de fato consiste a vocação, logo em seguida, afirma que não acredita que existe essa vocação para lecionar e que sendo assim, não acredita que para ingressar e cursar uma licenciatura em Geografia, o licenciando necessite de vocação.

Contudo, o docente faz uma importante observação a respeito dos cursos de licenciatura, pois afirma que os cursos de formação inicial não são suficientes para construir nos licenciandos características que o mesmo julga como sendo necessárias ao magistério. Dessa forma, o docente não acredita na vocação, porém acredita em uma série de habilidades e características necessárias ao futuro professor para a realidade de sala de aula e, também, aponta a necessidade desses ingressantes dos cursos de formação inicial já terem algumas dessas habilidades desenvolvidas.

Tendo em vista esse relato, é importante ressaltar que concordamos que alguns licenciandos ou até mesmo ingressantes dos cursos possam ter tais características ou habilidades desenvolvidas inerentes às suas identidades, possuir uma certa predisposição, porém, o curso de licenciatura em Geografia e toda a trajetória formativa do docente é sim o local de formação dessas habilidades. A sala de aula, a formação continuada e as experiências pessoais do docente também são fatores que corroboram para a construção e desenvolvimento das habilidades, das identidades dos docentes. Contudo, isso não anula a importância e o papel da formação inicial neste processo de construção de certas habilidades.

Relato do docente (12)

“Não sei o que é vocação. Para mim, a palavra vocação parece algo ligado ao dom, algo que usamos no senso comum e não há clareza do ponto de vista científico do que significa porque na verdade, não existe. [...] eu não poderia responder que acho que temos que ter vocação porque não acredito que exista vocação. Acredito que para ser professor, hoje, o curso de licenciatura não é suficiente para desenvolver, naquele período, uma série de demandas, de capacidade cognitiva que são necessários para o trabalho como professor. [...] acho que a faculdade não dá conta de desenvolver plenamente certas capacidades cognitivas que o

professor deve apresentar para ser um bom professor, acho que ajuda, desenvolve, mas não plenamente. [...] Não acredito que exista vocação, mas ajuda se o licenciando entrar no curso com algumas características da própria identidade da pessoa, algumas capacidades cognitivas que serão mais desenvolvidas ao longo da licenciatura.”

Ainda no que se refere ao tema vocação e sua investigação para compreensão da construção da identidade dos docentes de Geografia, foi feita a seguinte pergunta: *Você enquanto docente de Geografia acredita que para ser professor a pessoa precisa ter vocação? Nesse caso, o curso de licenciatura, em sua opinião, só deve ser feito por aqueles que têm a vocação para ensinar pré-existente? Explique.*

A partir dos relatos, constatou-se que a maioria afirma não acreditar que a vocação seja um fator necessário ou um pré-requisito indispensável para o ingresso em um curso de licenciatura em Geografia e para se tornar docente de fato. Vale ressaltar que ainda assim, alguns docentes que afirmaram não acreditar nessa necessidade da vocação como predeterminação para o ingresso na carreira, afirmaram anteriormente que acreditam que ingressaram no curso de licenciatura em Geografia possuindo essa vocação para ensinar.

Ainda ressaltaram a importância do curso de formação inicial, no caso o curso de licenciatura em Geografia para a formação da identidade e dos saberes docentes, os vários momentos formativos do curso, as experiências vividas no curso que ligam o licenciando com o ambiente, com a realidade da futura profissão para o auxílio na construção do ser docente e na construção da identificação ou não do licenciando pelo curso e pela futura profissão. Sendo assim, o licenciando pode se descobrir enquanto docente no processo formativo da licenciatura e, também, no cotidiano profissional.. A seguir, alguns relatos nesse sentido:

Relato do docente (10)

“Eu trocaria a palavra vocação por muita “vontade”, interesse. Acho que a pessoa, às vezes, não tem vocação, inclusive tenho colegas da área da Geografia que são professores, sempre quiseram ser professores, mas tiveram muita dificuldade com o público, com as pessoas. [...] Acho que a vocação não é necessária, mas se você tem muita vontade, acho que esse é pré-requisito básico.”

Relato do docente (11)

“Acho a vocação é um termo muito complicado para dizer para um professor, pois temos todo um processo de nos entendermos, de criarmos uma identidade com uma profissão para falarmos que é uma vocação. Acho que não temos a vocação de ensinar.

Nos preparamos para isso porque não chegaremos em sala de aula e teremos um conhecimento enorme que vai reinar na nossa cabeça e saberemos lidar com 42 crianças. Existe todo um processo formativo tanto na faculdade, por isso a importância de se fazer um estágio supervisionado e se possível, o PIBID, a Residência Pedagógica, porque são espaços onde o estudante tem a possibilidade de experimentar, vivenciar o chão da escola e a, partir dessa vivência, escolher se quer continuar na licenciatura ou não. [...] Acho que não é bem vocação, as pessoas se encontram, se descobrem ao longo do processo. [...]"

Relato do docente (07)

“Acho que não necessariamente você precisa ter vocação, você pode desenvolver isso na graduação, mas você tem que ter uma certa aptidão para explicar por que o dia a dia em sala de aula é complicado. [...] acho que mais do que vocação, é necessário você gostar, você querer ensinar, ter essa essa vontade de ensinar. A vocação se desenvolve através da experiência, acho que não é um dom, mas tem que ter a vontade mesmo de buscar e desenvolver isso na licenciatura e em sala de aula porque não existe nenhuma receita, na hora é você que conduzirá a sua aula. Acho que é mais a vontade, a experiência e a vivência em sala de aula que desenvolverá e vai te dizer se você tem vocação para isso [...]"

Ainda analisando as entrevistas, foi possível observar que alguns docentes afirmaram que há a necessidade de se ter a vocação por parte do docente como pré-requisito de ingresso em um curso de licenciatura em Geografia. É importante salientar, que alguns dos docentes que acreditam nessa exigência da vocação, afirmaram anteriormente que não acreditam que ingressaram na graduação tendo vocação para ensinar. Porém, também salientaram a importância do curso de licenciatura em Geografia no processo de descoberta da identificação com a futura profissão e a construção do ser docente na formação inicial. Sendo assim, os relatos dos docentes possuem uma contradição quando afirmam que a vocação é necessária para o ingresso no curso, mas também afirmam que os licenciandos podem se descobrir e se formar enquanto docentes de Geografia ou não, a partir das experiências vividas no curso de formação inicial e do cotidiano profissional. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (03)

“Então, a licenciatura sim. Eu acho que você precisa ter pelo menos o dom de gostar de ensinar alguma coisa porque senão, você vai acabar ficando um pouco chateado nesse meio. [...]"

Porém, no meu caso, eu não tinha nenhum tipo de interesse em ser professora e eu fui descobrindo isso dentro de mim, então eu acho que vai muito de pessoa para pessoa. Sendo assim, pode ser 50% vocação e os outros 50% não, porque não dá para falar 99% de que uma pessoa não pode cursar uma licenciatura só porque acha que não tem vocação. [...] Às vezes, ela pode ter essa vocação e não sabe.”

Relato do docente (05)

“Eu acho que precisa ter vocação. [...] acho que você não tem que entrar na licenciatura já com certeza que você tem vocação ou não. Isso é uma coisa que você vai descobrir. Tenho amigos que fizeram licenciatura, sempre quiseram ser professor e quando chegaram na sala de aula, não quiseram mais. Tem gente que descobre, que vai para licenciatura às vezes pensando em depois fazer um bacharel, começa a dar aula e descobre que gosta de dar aula. Eu ingressei querendo ser professora, achando que não tinha vocação porque tinha medo de falar na sala e hoje, o que eu mais sinto falta nessa pandemia é estar dentro de sala de aula, nenhuma plataforma é equivalente.”

Com a análise dos relatos também foi possível constatar que outros docentes afirmaram a não necessidade da vocação como um pré-requisito básico para o ingresso em um curso de licenciatura em Geografia, sendo que os mesmos relataram anteriormente que acreditam que ingressaram no curso de formação de professores não possuindo a vocação. Sendo assim, os relatos desses docentes que afirmam a não necessidade da vocação corrobora com a não existência da dita vocação por parte dos mesmos quando optaram pela profissão, não havendo uma contrariedade de ideias a respeito do mesmo. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (08)

“Não”. Vivi a experiência de achar que não tinha “vocação” e quando fui para sala de aula mesmo, me descobri. [...] A pessoa não precisa ter vocação para fazer uma licenciatura, por incrível que pareça. [...] Nunca me dei conta que eu poderia ser uma boa professora.”

Relato do docente (09)

“Às vezes, podemos achar que temos uma vocação para dar aula e na verdade, não temos, essa é uma grande armadilha. Não podemos ficar refém dessa vocação, pois muitos colegas da época de faculdade, cujos professores os julgaram como péssimos professores futuramente, hoje, são professores maravilhosos. A vida nos leva por caminhos e não é legal ficarmos presos a essas pré-determinações. Acho que a vocação é uma grande falácia, pois podemos ter facilidades, mas não é o determinante.”

Dentro do que foi pesquisado, a respeito ainda da questão da vocação, um relato se destacou se comparado aos demais. Neste, o docente afirma a não necessidade da vocação como pré-requisito para ingresso no magistério e no curso de licenciatura em Geografia propriamente dita. Porém, na questão anterior, o mesmo havia expressado que ingressara no curso acreditando já ter essa vocação para ensinar. Esse ponto apresentado não é o que difere ou que torna esse relato único, mas sim quando afirma que a carreira do magistério, na maioria das vezes, é exercida por pessoas que não possuem nenhuma afinidade ou habilidade para o ensino, para o exercício da docência. Segundo o docente, os cursos de licenciatura seriam como uma válvula de escape de pessoas que não tiveram chances, oportunidades, um bom êxito em outras carreiras e optaram pela Geografia como uma segunda opção para a garantia do diploma do ensino superior e o ingresso no mercado de trabalho. A seguir, o relato do docente:

Relato do docente (01)

“Acredito que não, pois entendo que vocação é uma coisa que se descobre fazendo, e muitos exercem o magistério por não terem tido sucesso em outras áreas. A licenciatura é, em sua maior parte, realizada por pessoas que buscam um título superior, sem nenhuma afinidade pelo ensino.”

2.1.4 A geografia escolar

Como exposto anteriormente, a análise e estudo dos momentos que compõem trajetórias formativas dos docentes de Geografia se faz necessário para a compreensão da construção das identidades e dos saberes dos docentes de Geografia. Qual seria, então, a relação da Geografia Escolar com o início da construção da identidade e dos saberes dos futuros docentes nos cursos de licenciatura? Como a Geografia Escolar e o docente de Geografia podem ou não influenciar no ingresso de estudantes em cursos de licenciatura em Geografia?

Tendo todos esses questionamentos expostos acima como pressupostos de análise do papel da Geografia Escolar na construção da identidade e dos saberes dos docentes de Geografia, foi feita a seguinte pergunta: De alguma forma, as experiências adquiridas por você a partir do contato com a Geografia Escolar (a disciplina e o docente) influenciaram, tiveram um peso na sua tomada de decisão para ingressar num curso de licenciatura em Geografia?

A partir das entrevistas verificou-se que um grupo de nove docentes afirmaram que as experiências adquiridas a partir do contato com a Geografia Escolar acabaram por influenciar na tomada de decisão para ingressar em um curso de licenciatura em Geografia. A partir dos relatos, identificou-se que grande parte dos docentes ingressou no curso por uma forte influência dos professores de geografia que tiveram na Educação Básica. Outro ponto importante identificado nos relatos dos docentes é que grande parte tinha interesse e/ou facilidade na disciplina de Geografia, mesmo que em alguns casos ou na maioria dos casos orientada por uma metodologia mais tradicional de ensino, um ensino baseado na memorização. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (03)

“Sim. Eu gostava muito da disciplina de Geografia na escola, era a disciplina que eu mais gostava. Eu sempre tive esse lado de gostar do que é natural, então eu sempre prestei mais atenção. [...] de certa forma, teve uma influência sim nessa escolha.”

Relato do docente (04)

“Cem por cento, só ingressei na Geografia porque eu era apaixonada pela Geografia na escola. Eu tive professores maravilhosos.”

Relato do docente (07)

“Sim. Influenciaram, principalmente o docente, a professora e o modo como ensinava, mesmo sendo uma Geografia tradicional. Mas era algo que eu gostava de estudar, acho que pelo interesse pela Geografia. Inclusive tem coisas na minha aula que resgato da mente sobre como o meu professor fazia e era interessante.”

Relato do docente (12)

“Com certeza, se eu não gostasse da Geografia Escolar, dificilmente teria escolhido a Geografia.”

Uma das respostas, em específico, chamou a atenção, pois mesmo que o docente reconhecesse a importância da que a Geografia Escolar na sua escolha profissional, o mesmo quis negar a Geografia e o magistério por pressões exteriores, como por exemplo, a desvalorização social da profissão de docente de Geografia. Sendo assim, o docente passou por um momento de dúvida na escolha da carreira profissional e um professor de Geografia teve um papel importante na sua decisão. A seguir, o relato do docente:

Relato do docente (05)

“Sim, totalmente. Eu sempre gostei de todas as áreas da Geografia, porém, em um momento quis negar que eu queria fazer Geografia. Quando eu entrei no pré-vestibular no último ano do Ensino Médio, todo mundo estava escolhendo fazer prova para várias áreas, e eu achava que a Geografia parecia que era ou faziam parecer “Ahhhh, mas Geografia?!” Então, por um momento, quis fazer Relações Internacionais. Conversei com um professor, que na época que sabia desde o início que eu queria muito fazer Geografia, que estava com esse dilema e ele me falou que eu podia salvar o mundo dentro da sala de aula, de um por um, fazendo o trabalho de formiguinha. Ele me perguntou se eu realmente precisava fazer Relações Internacionais, se isso não era um interesse que tinha surgido naquela época, e me disse para eu pensar nas escalas de salvar o mundo. Ele me convenceu facilmente a fazer Geografia.”

Dentro dos relatos, constatou-se que uma pequena parcela mencionou que as experiências adquiridas a partir do contato com a Geografia Escolar não influenciaram na tomada de decisão de ingressar em um curso de licenciatura em Geografia. Tal fator pode ser explicado pelo caráter da Geografia Escolar da época, baseada em uma metodologia tradicional de ensino. Um dos docentes pontuou que não teve bons desempenhos na disciplina, também pontuou a questão da pouca infraestrutura do ambiente escolar, mas que mesmo assim, os docentes eram bons profissionais.

Relato do docente (09)

“Não. Até porque, eu tive um desempenho ruim nessa disciplina, mas tive boas professoras que faziam o que era possível fazer dentro dos limites institucionais, tenho consciência disso. Quando começamos a dar aula, falamos que vamos ser de tal jeito, fazer tal coisa. Julgamos muito, mas hoje em dia, vejo que elas tentavam na Geografia Escolar daquela época com falta de infraestrutura.”

Ainda no âmbito da investigação da Geografia Escolar e das possíveis influências para o início da construção da identidade e dos saberes dos docentes de Geografia, um aspecto crucial a ser discutido é a questão do raciocínio geográfico. Como visto anteriormente, a partir do estudo bibliográfico, o raciocínio geográfico consiste na possibilidade que o discente possui de usar os conhecimentos geográficos ou de se utilizar dos conhecimentos da ciência geográfica como forma não apenas de leitura e compreensão de mundo, de espaço, mas de utilizar a Geografia como forma de ação, de construção do espaço. Permitir ao discente a

capacidade de ler, analisar, pensar o mundo, seu espaço, o seu cotidiano vivido e os fenômenos geograficamente, mas também de ser um agente transformador desse espaço o qual está inserido.

Não apenas o espaço do cotidiano do discente, mas também de análise e compreensão do todo, do global, sendo assim, uma influência de escalas, escalas essas desde o micro até o macro, desde o local, até o global. Como o global interfere na realidade do discente e como o local interfere numa escala para além do local. Dessa forma, o raciocínio geográfico remete à construção pelos discentes de um raciocínio imbuído de uma gama de saberes geográficos e esses saberes, esse raciocínio, são voltados para análise, compreensão e ação do discente, do cidadão para com a realidade.

Sendo assim, é importante construir com o discente essa visão da disciplina geográfica, possibilitar ao discente a visão de que a Geografia está para além da sala de aula, a Geografia está para além do ambiente escolar, está na vida dos discentes, mesmo sem saberem de tal fato. Mostrar toda a importância e utilidade que a Geografia tem para a vida do discente. A utilização da Geografia pelo discente pode ser uma forma de ler o seu mundo, de encarar o seu mundo, uma metodologia de análise e ação para a com a realidade de fato. A Geografia é uma forma de visão e de ação no mundo.

Como a Geografia Escolar pode colaborar para a construção do raciocínio geográfico do discente? Será que a Geografia Escolar que os docentes entrevistados tiveram possibilitou a construção ou o início da construção do raciocínio geográfico ou esse raciocínio teve início a partir do ingresso na Licenciatura em Geografia? A partir de todos esses questionamentos que indagam a investigação do tema, foi feita a seguinte pergunta: *Você acredita que a Geografia Escolar possibilitou a construção ou o início da construção do seu raciocínio geográfico? Se sim, cite quais momentos, experiências que você acredita que foram importantes neste processo.*

Dos doze entrevistados, dez afirmaram que a Geografia Escolar que tiveram na Educação Básica possibilitou a construção ou o início da construção do raciocínio geográfico. Grande parte pontuou a importância da disciplina geográfica e o papel do docente de Geografia neste processo. Vale ressaltar que em um dos relatos, o docente afirmou que a Geografia Escolar possibilitou sim o início da construção, porém não sabe dimensionar isso, pois afirmou que sempre estudou em escolas

públicas e pontuou a realidade do ensino no geral com dificuldades, limitações que os docentes enfrentam no chão da sala de aula. Dessa forma, a construção do raciocínio geográfico poderia ter se dado de forma mais proveitosa, desenvolvidos em um grau bem maior se não houvesse esses fatores que dificultam o trabalho docente. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (03)

“Eu acredito que sim, porque em vários momentos eu era instigada a pensar o meu ser dentro da sociedade e como eu transformava o espaço de certa forma. [...] Sendo assim, eu acredito que sim, existe uma influência desde a escola com essa questão de pensar geograficamente o mundo.”

Relato do docente (04)

“Acho que sim. [...] Acredito que parte deste raciocínio geográfico foi construído a partir da Geografia Escolar porque essa Geografia abriu muito a minha mente, me possibilitou a conseguir fazer as conexões que precisamos para entender o mundo que vivemos. Eu tive professores maravilhosos, professores que me guiaram para esse caminho de conseguir fazer conexões, sem precisar que alguém pegasse na minha mão. As minhas relações com os professores de Geografia e a disciplina na escola foram muito importantes neste processo.”

Relato do docente (07)

“Acredito que sim, mas nem tanto porque vim de escola pública, estudei minha vida inteira em escola pública então sempre foi muito complicado, não que os profissionais fossem ruins, eram bons profissionais, mas é complicado. A escola pública nem sempre consegue, às vezes, o próprio professor não consegue ir além por conta de deficiências, seja do nível da turma ou de estudantes que não sabem o mínimo. Mesmo assim, acredito que a Geografia Escolar tenha dado esse passo inicial na construção desse raciocínio, mas realmente não lembro de nada específico, mas abriu um pouco a visão de mundo, principalmente no ensino médio.”

Um relato em específico chamou bastante a atenção. O docente em sua fala afirmou que ingressou no curso de licenciatura em Geografia, se formou e foi para a carreira do magistério sem ter conhecimento do que seria o raciocínio geográfico e a Geografia propriamente dita. Este afirmou que hoje, sabendo o que se constituiria essa noção de raciocínio geográfico, admite que a Geografia Escolar que teve durante a Educação Básica influenciou para o início da construção do raciocínio geográfico. Contudo, ainda aponta certos entraves da realidade do docente de Geografia que dificultam o ensino por parte do docente

para com os discentes, a fim de construir esse raciocínio geográfico. A Geografia Escolar poderia ser muito mais geográfica de fato. A seguir, o relato do docente

Relato do docente (12)

“Para começar, teria que ter clareza sobre o que penso a respeito do raciocínio geográfico. Hoje, meu entendimento é que o raciocínio geográfico é um pensamento que busca entender a lógica que explica a organização espacial das coisas, dos fenômenos. Quando escolhi fazer Geografia, quando entrei no curso, quando me formei e quando comecei a atuar como professor de Geografia, eu não tinha clareza do que é raciocínio geográfico, nem mesmo sobre o que de fato é Geografia e o que a diferencia de outras ciências. [...] Hoje, acho que há uma certa convergência de entendimento sobre o raciocínio geográfico, raciocínio próprio da ciência que procura entender a lógica da distribuição das coisas, dos fenômenos no espaço. Se entendo que raciocínio geográfico é isso, eu não tinha consciência na época da Geografia Escolar de que estava aprendendo e desenvolvendo esse raciocínio, mas de certa forma, estava. Acho que a Geografia Escolar, muitas vezes, não desenvolve tanto o raciocínio geográfico como poderia, muito por uma indefinição por parte dos professores do que seria a Geografia e esse raciocínio. Acho que o livro didático, apostilas do Ensino Médio voltadas para o vestibular, as tradições da Geografia Escolar abordam fenômenos que são geográficos, abordam temas, conceitos, conteúdos que são importantes para Geografia, mas não aborda de uma forma tão geográfica, com essa perspectiva do raciocínio geográfico. Isso é uma limitação.”

Um pequeno grupo de docentes relatou que a Geografia Escolar não possibilitou a construção ou o início da construção do raciocínio geográfico. Um dos docentes afirmou que tal situação se deu muito pelo ambiente tecnicista que a Instituição de Ensino possui, por se tratar de um Ensino Médio integrado ao técnico. A seguir, o relato do docente:

Relato do docente (02)

“Não. Eu acho que a Geografia Escolar em nenhum momento, fazendo uma análise aqui agora. O meu Ensino Médio foi um ensino médio técnico em edificações, o que já de certa forma já desvirtua um pouco essa questão do que seria essa Geografia Escolar. Mas a minha educação não foi, a minha Geografia Escolar não me ensinou nada de raciocínio geográfico.”

Ainda no que se refere a investigação da Geografia Escolar, em específico o fator do raciocínio geográfico, foi feita a seguinte pergunta: *Para você, a Geografia Escolar dos dias atuais, possibilita a construção do raciocínio geográfico dos discentes? Explique.*

De acordo com o relato dos docentes, todos afirmaram que a Geografia Escolar dos dias atuais possibilita a construção do raciocínio geográfico dos discentes. Contudo, quase todos pontuaram diversos fatores da realidade da Geografia Escolar que são entraves para o bom ou ideal desenvolvimento desse raciocínio pelo discente a partir do ensino de Geografia.

Alguns docentes relataram que um desses fatores consiste na própria identidade do docente de Geografia que está em sala de aula, a identidade que o docente possui para com as suas práticas pedagógicas a fim de proporcionar um bom ensino de Geografia. Sendo assim, grande parte dos docentes afirmaram que para se ter um ensino de Geografia que possibilite a construção do raciocínio geográfico, o docente possui papel chave neste processo, pois dependendo da forma com que aborda os conteúdos disciplinares, essa construção do raciocínio pode acontecer ou não. Este processo depende em muito da identidade do docente e de que forma o docente leciona para com os seus discentes. A seguir, o relato dos docentes:

Relato do docente (03)

“Sim. Depende muito do professor, de que forma o professor levantará essas questões com os seus discentes, a pensar a Geografia para utilização no dia a dia deles, enquanto cidadão, sendo assim, a Geografia fará uma diferença muito grande. [...]”

Relato do docente (05)

“Depende muito do professor porque a Geografia possibilita essa construção dos discentes, só que eu tenho sentido que a dificuldade da escola hoje é “prender”, chamar a atenção do discente nesses assuntos que às vezes não acham tão interessante, e é exatamente aí que acho que entra o professor. O professor tem que tornar aquilo atraente e levar aquilo para realidade dos discentes que são as mais diferentes.”

Uma observação que alguns docentes fizeram consiste na percepção de que a Geografia Escolar dos dias atuais está cada vez mais voltada para o ensino crítico, uma Geografia crítica, preocupada com o raciocínio do discente. E esse fato, se dá porque os novos docentes que estão se formando atualmente são provenientes de cursos de licenciatura que cada vez mais possuem esse caráter crítico, o caráter de construção de um futuro docente preocupado em oferecer uma Geografia que seja útil para os seus futuros discentes da escola básica. A seguir, o relato do docente:

Relato do docente (07)

“[...] Acho que pelo fato dos professores serem mais novos, foram formados numa Geografia mais crítica pensarem em fugir da memorização, da decoreba, estarem preocupados com uma Geografia que esteja mais atrelada à realidade, que esteja mais no cotidiano dos estudantes, acho que contribui sim para essa formação geográfica, principalmente pensando nessa ponte da Geografia acadêmica que mudou. Sendo assim, acho que isso beneficia a Geografia Escolar, a nova formação de professores de Geografia que é bem diferente da formação de professores da época da minha mãe, por exemplo. Esses novos professores trazem assim contribuições interessantes para a sala de aula.”

Relato do docente (04)

“Sim. Acredito sim que a Geografia que trabalhamos hoje dentro de sala possibilita essa construção. A Geografia de hoje é cada vez menos decoreba, mas isso também depende muito do professor, a forma como passa o conteúdo. O fato da Geografia abordar cada vez mais coisas, você consegue abordar qualquer assunto dentro da sala, tudo cabe na Geografia. Um passo importante é a questão através do olhar do professor porque se for um professor à moda antiga, não vai escapar daquela Geografia tradicional. [...] o olhar do professor é fundamental para você transformar essa Geografia. A Geografia tradicional de decorar as coisas está diminuindo nas salas de aula, pois estão sendo formados novos professores, entrando em sala e renovando esse ensino.”

Outro entrave para a construção do raciocínio geográfico é justamente o caráter tradicional de ensino, a metodologia tradicional de ensino ainda muito latente nos ambientes institucionais. Vale ressaltar que apesar dessa crítica ao ensino tradicional, ao ensino de Geografia tradicional, existem métodos e práticas deste que são importantes ou relevantes para o ensino de Geografia. O ensino de Geografia tradicional ainda é muito constituinte da identidade de muitos docentes de Geografia. Dessa forma, um dos docentes afirmou a necessidade que esses docentes possuem de se aprimorar, de renovar as práticas docentes, de ingressar em uma formação continuada para assim, proporcionar um ensino de Geografia mais atual e mais palpável para os discentes. A seguir, o relato do docente:

Relato do docente (11)

“[...] Acredito na construção do raciocínio, acredito que trabalhamos nesse sentido, aproximando determinados conteúdos da realidade dos discentes, possibilitando uma aprendizagem significativa. Isso depende muito de professor para professor, pois existem professores que estão naquele mundinho, reproduzindo a mesma aula há vinte anos, não se propõe a fazer uma formação continuada, não se dispõe a fazer uma leitura para ver o que tem de novo. [...] Pelo menos o

trabalho que busco fazer é nesse sentido de se utilizar do raciocínio geográfico para uma aprendizagem significativa, se apropriar de alguns elementos da Geografia para fazer uma leitura de mundo.”

Um fator que dificulta a construção do raciocínio geográfico pelo discente e que foi mencionado pelos docentes é a questão dos currículos escolares. Em muitos casos, o currículo escolar é construído de uma forma que não possibilita um ensino de Geografia mais interessante ou mais eficaz para a realidade do discente. São currículos pautados na transmissão de conteúdos e conceitos sem que haja o comprometimento para com um ensino aplicado ao interesse do discente e dessa forma, pontua-se novamente o papel do docente de Geografia neste processo. Geralmente, é possível notar conteúdos, temas aplicados aos discentes que não sabem o porquê de estarem “aprendendo” tal conteúdo, pois não enxergam uma relação entre o conteúdo e a realidade, não identificam a aplicabilidade disso, não realizam esse link. Sendo assim, a elaboração dos currículos e os docentes possuem um papel central nisso. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (02)

“[...] O que eu percebo dos meus colegas de profissão e o pouco que eu já troquei assim é que ainda tem uma Geografia que não constrói esse raciocínio geográfico, até porque eu acho que é bem desafiador o currículo escolar e você construir esse raciocínio geográfico já desde o início com os alunos do 6º ano assim. Acho que a questão do currículo da Geografia também é um desafio, como você faz isso, não só a questão do docente, mas a questão do currículo.”

Relato do docente (12)

“Possibilita, mas de uma forma limitada. Acho que a Geografia Escolar, o currículo da Geografia Escolar, o currículo praticado é muito focado em temas, conteúdos, conceitos e o professor não pensa em qual é o objetivo dessa aula a fim de construir um raciocínio geográfico. O professor pensa qual é o tema da aula, qual é o conteúdo, qual é o conceito, mas não pensa muito no objetivo daquela aula para a construção, em como é que o discente ao atingir o objetivo dessa aula estará desenvolvendo uma forma de pensar geográfica. Acho que isso é uma falha da formação de professores, é claro que mesmo assim, é claro que há o desenvolvimento do raciocínio geográfico, mas menor do que poderia ser.”

Um relato de um docente chamou a atenção se comparado aos outros, pois mencionou que a Geografia Escolar dos dias atuais pode possibilitar a construção do raciocínio geográfico dos discentes. Contudo, esse processo não acontece

dentro de uma série de fatores que estão para além de todos os outros fatores citados anteriormente, são fatores que abarcam o ambiente escolar em si, a infraestrutura da escola, a realidade social e econômica dos discentes. Ou seja, existem outros fatores presentes na realidade escolar que estão para além do desenvolvimento do raciocínio geográfico do discente.

Relato do docente (09)

“Não sei se isso deveria estar no singular, apenas se tratando da Geografia Escolar. Acho que existem outras questões também, como por exemplo: questões de classe, a questão do lugar, a infraestrutura que se tem, se o estudante tem comida, se está comendo. Acho que pode contribuir sim, mas acho que não pode ser uma coisa asséptica, a Geografia sozinha não faz milagre. A Geografia pode possibilitar isso, mas dentro de uma série de circunstâncias.”

Tratando-se ainda da investigação da Geografia Escolar, mais especificamente, da construção do raciocínio geográfico, foi feita a seguinte pergunta: *Enquanto docente de Geografia, como você acredita que se dá o processo de construção do raciocínio geográfico pelos discentes? Considere o seu papel neste processo.* Nas questões anteriores foram analisados qual o entendimento que os docentes possuíam a respeito do raciocínio geográfico e se os mesmos acreditam que essa construção é possível na realidade da Geografia Escolar. Contudo, o objetivo, neste momento, é averiguar como os docentes acreditam que se dá o processo de construção do raciocínio geográfico do discente e o papel dele neste processo.

De acordo com os relatos dos docentes, constatou-se que a grande maioria acredita que o raciocínio geográfico do discente é construído a partir do momento em que o docente aborda a Geografia e os seus conteúdos a partir da realidade do discente. A todo momento nos relatos é possível identificar o fator da aproximação do conteúdo geográfico com a realidade do discente, pois, dessa forma, o conteúdo torna-se menos abstrato para o discente, e assim, o discente consegue ver a sua realidade, se enxergar e ver a utilidade daquele conteúdo geográfico para a sua realidade. Contudo, vale salientar que não só se faz necessário conectar o conteúdo à realidade do discente, mas também se faz necessário, ligar a realidade do docente com o resto do mundo. Logo, o docente possui esse papel de mediar essa aproximação entre o conteúdo proposto e a realidade do discente. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (01)

“Percebo hoje que essa construção se dá em sua maior parte quando os discentes descobrem e reconhecem os fundamentos geográficos em suas práticas e pensamentos cotidianos. Mas isso vai depender da forma como o próprio docente entende a Geografia e a apresenta aos estudantes.”

Relato do docente (03)

“Então, eu acho que o docente tem um papel fundamental neste processo, de como ele apresentará a Geografia para o discente. [...] Dessa forma, o raciocínio geográfico desse discente, será totalmente influenciado pela forma que o docente trabalha a Geografia. Ele mostra o papel dele dentro da construção do espaço e como o mesmo interfere neste processo. Acredito que o docente é fundamental neste processo. Eu tento, na medida do possível, das condições que nós temos também enquanto docente, mostrar a eles que sim, a Geografia faz parte a todo momento da vida deles de certa forma e, também, tentar trazer essa geograficidade para eles, eles se perguntarem do espaço e pensar como eles podem mudar esse espaço.”

Relato do docente (07)

“[...] Acho que o principal para conseguirmos estabelecer essa dimensão geográfica na vida deles é trabalhando com o cotidiano, com a realidade, com o local, sempre conectando ao restante do mundo. O mais importante é partirmos de algo que seja material para conseguir passar os conteúdos.”

Outro ponto importante que foi mencionado pelos discentes é o fato que é necessário o docente aproveitar todo o conhecimento prévio dos temas que os docentes possuem, mesmo que os conhecimentos não sejam considerados científicos. Mas ainda assim, o discente pratica a Geografia em seu dia, mesmo sem saber, a Geografia é inerente à vida do discente, sendo assim, os saberes podem não ser científicos, acadêmicos, são saberes geográficos produtos da realidade do próprio discente. Além de considerar e utilizar os conhecimentos prévios dos docentes, se faz necessário o respeito do docente ao tempo de aprendizagem e assimilação dos conteúdos pelos discentes, cada discente possui seu tempo. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (06)

“Acho que a primeira coisa importante é aproveitar os conhecimentos prévios do estudante porque ele só consegue espacializar algo na cabeça dele, sobretudo abstrata, trazendo para a vivência dele. [...]”

Relato do docente (09)

“Acho que se dá de uma maneira lenta, cada discente tem o seu tempo. Essa construção do raciocínio geográfico atravessa a subjetividade, cada discente é único e temos que ter muita paciência enquanto professor porque ao mesmo tempo que você não pode negligenciar essas diferenças de temporalidade dos discentes, ao mesmo tempo não podemos forçar aquilo ao discente. O tempo, a vida dele, a trajetória dele vai construir esse raciocínio e até se o mesmo não estiver na escola porque a vida vai se impor para ele de uma maneira que ele precisará desse raciocínio, mesmo que não seja um raciocínio formal, institucional, o que a ciência diz que é a racionalidade científica. O estudante estará raciocinando sempre, pois não é uma lesma, não é uma esponja, às vezes o discurso pedagógico passa como um trator sobre outras vivências, outros saberes, uma Geografia que não é da escola e sim do dia a dia dela. O estudante faz Geografia sem saber e isso está relacionado ao espaço. Tenho amigos que fizeram só até a metade do Ensino Médio, só possuem o fundamental e possuem uma experiência de vida, um raciocínio geográfico, espacializado que fico impressionado.”

Outro fator importante que se verificou com a análise dos relatos foi a importância dos conceitos-chave da ciência geográfica para a construção desse raciocínio do discente. Dessa forma, o docente aponta a relevância desses conceitos e ainda faz a ressalva de como esses conceitos deveriam ser apresentados ou trabalhados com os discentes, ou seja, avalia o papel do docente neste processo de construção dos conceitos geográficos a fim de construir o raciocínio do discente. O docente afirma que é importante que o discente consiga utilizar os conceitos da Geografia como formas de análise da realidade, sendo assim, o docente precisa construir esse conceito em conjunto com o discente e não apenas mostrar o que são esses conceitos, apenas defini-los, não havendo nenhuma identificação do discente para com esses conceitos. A seguir, o relato do docente:

Relato do docente (11)

“Acho que existem elementos fundamentais da Geografia que não podemos perder. No sexto ano, trabalhamos inicialmente com os conceitos norteadores da Geografia, lugar, paisagem e espaço geográfico. No sétimo ano, o conceito de território e então ampliamos, escala, rede. O raciocínio geográfico não vem quando você chega para o discente e dá o conceito pronto, temos que possibilitar a ele, uma construção desses conceitos e que de fato faça sentido, que de fato ele possa olhar o mundo por esses prismas do lugar, da paisagem, do espaço, do território. [...]”

Ainda tratando-se dos conceitos-chave da Geografia, um dos docentes fez uma importante pontuação a respeito de como se constituiria esse processo de construção do raciocínio geográfico e o papel do docente neste processo. Lembra-se que o espaço é a principal categoria de estudo da ciência geográfica, a análise do espaço através da visão geográfica que a ciência possibilita. Sendo assim, a construção do raciocínio geográfico do discente deve ter o foco no estudo, análise e compreensão do espaço, dos fenômenos espaciais e das organizações espaciais. Logo, é papel do docente auxiliar nessa mediação do conteúdo para entendimento do espaço por parte do discente, tornando significativo esse conteúdo para o discente a partir de indagações, questionamentos, com o intuito de fazer o discente raciocinar o espaço geograficamente. A seguir, o relato do docente:

Relato do docente (12)

“Acho que a construção do raciocínio geográfico por parte dos discentes é muito importante para entender a organização espacial, questionar o porquê daquela organização espacial. Acho que através disso é um bom caminho para desenvolver o raciocínio geográfico, espacializar o fenômeno e questionar os discentes, permitir que os próprios façam questionamentos sobre aquela organização espacial e isso, muitas vezes é negligenciado porque se apresenta o tema, o conteúdo, não se especializa e não pergunta o que está por trás daquela espacialização. Acho que o aspecto principal é especializar o fenômeno, fazer questionamentos a respeito daquela espacialização para entender os fatores e a partir desse questionamento, entender as causas, as relações.”

Tendo a Geografia Escolar como foco de análise nesta pesquisa, um fator que se faz necessário é justamente verificar a visão, a perspectiva que o entrevistado possui a respeito do papel que os docentes de Geografia tiveram em suas experiências na Geografia Escolar. Sendo assim, analisar o impacto das identidades e das práticas dos docentes de Geografia que os entrevistados tiveram na Educação Básica para com as suas próprias práticas. Será que as práticas desses docentes impactaram ou impactam de alguma forma a prática docente e consequentemente a identidade do docente entrevistado? Será que o docente utiliza métodos, atividades ou saberes em seu cotidiano profissional, no seu dia a dia de sala de aula que foram construídos ou adquiridos a partir do contato com os docentes na Geografia Escolar? Logo, foi feita a seguinte pergunta: *Você lembra*

de professores de Geografia que podem ter tido influência sobre as suas escolhas na prática docente? Por quais motivos?

A partir da análise e observação dos relatos dos docentes, constatou-se que nove docentes afirmaram lembrar de professores de Geografia da Educação Básica que de certa forma influenciam as escolhas na prática do docente em seu cotidiano profissional. Foi possível observar que essas práticas docentes se referem desde as metodologia de ensino, passando pela utilização de materiais e pela realização de experiências extra classe para o trabalho com os conteúdos da Geografia com os discentes a fim de promover a construção do raciocínio geográfico, até práticas relacionadas ao comportamento do docente frente ao seu discente.

Outro fator apontado por um docente que influencia neste processo é que mesmo de forma inconsciente, o docente se compara, compara as suas práticas de hoje tendo como ponto de partida as práticas dos seus docentes no passado, dessa forma, até em uma maneira reflexiva de repensar a sua prática, de repensar o que seria interessante ou não implantar em sua prática em sala de aula tendo a sua Geografia Escolar como comparativo. Quais características da Geografia Escolar daquela época são interessantes ou não para a Geografia Escolar que o docente tenta construir hoje? Sendo assim, indiretamente há uma construção da prática docente a partir da reflexão da Geografia Escolar que o docente vivenciou. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (01)

“Sim. Lembro de uns dois ou três que me influenciaram, em especial pela forma como relacionam a Geografia com o nosso cotidiano e a fatos concretos.”

Relato do docente (06)

“Sim. Tive um professor que me influenciou a gostar de trabalho de campo [...]”

Relato do docente (08)

“Eu tive um professor do Ensino Médio que era muito engraçado, gostava de contar histórias na sala. Então, isso me ajudou muito com a minha prática. Acho que o professor tem que ser aquela pessoa que cativa, que conta histórias, como se estivéssemos conversando, batendo um papo. [...] Essa prática foi muito influenciada por essa prática do professor, pois acabamos lembrando, incorporando.”

Relato do docente (04)

“Acho que sim. Pela forma como eles ensinavam, hoje me vendo dando aula é muito parecido. Isso me marcou tanto porque de uma certa forma era uma forma diferente de dar aula, porque geralmente tem professores que utilizam muito o quadro. E esses professores que eu tive, eles colocavam palavras no quadro e iam desenvolvendo a aula a partir dessas palavras-chave, e hoje, a minha didática é muito parecida com isso, não escrevo no quadro, eu pego essas palavras-chave e vou desenvolvendo as ideias fazendo as conexões e os discentes além de acompanhar este processo, eles são obrigados a pensar essas conexões, essas informações para entender. Essa é uma forma de estimular o discente, processo de pensar essas conexões porque Geografia é isso, é conexão.”

Relato do docente (11)

“Acho que os três professores que mais me recordo, possuem influência direta na forma como construo a minha aula, na minha relação de mais proximidade com os meus discentes, de me identificar com aquela realidade. [...] A formação da identidade não se encerra na sua passagem pela escola, educação básica, não se encerra na universidade, é uma construção.”

Ainda analisando os relatos dos docentes, três docentes afirmaram que não lembram de professores da Geografia Escolar que possuem influências em suas práticas docentes de hoje. Constata-se que tal discurso é pautado no fato de que esses docentes tiveram uma Geografia Escolar baseada em uma metodologia mais tradicional de ensino, a Geografia Escolar da época se consistia em uma disciplina extremamente tradicional, não voltada para a construção do raciocínio geográfico, uma Geografia que desconsiderava a realidade do discente, não havendo aplicabilidade ou uso pelo discente. Vale ressaltar que esta realidade era um produto de fatores ligados à identidade institucional, à identidade do docente e à identidade disciplinar da Geografia na época. Sendo assim, essa Geografia Escolar ou o docente de Geografia não contribuiu para as práticas docentes dos entrevistados.

Em um dos relatos, o docente afirma exatamente essa questão da identidade disciplinar da Geografia e do docente da época, afirma que no início da sua carreira docente, o mesmo utilizava metodologias e práticas baseadas nas práticas de seus antigos professores, pois o mesmo ainda não possuía uma prática ou uma identidade docente “consolidada” pelo pouco tempo de magistério. Mas tal realidade foi sendo mudada a partir do tempo de carreira em sala de aula, a partir

das experiências do cotidiano profissional ao longo dos anos e pela a possibilidade do mesmo de construir a sua identidade docente, o seu ser docente frente ao seu processo de reflexão, de estudos, de aprimoramento durante a sua trajetória formativa. Logo, o ser docente de hoje é totalmente diferente do ser docente dos anos iniciais do magistério.

Ainda analisando o relato deste docente, o mesmo afirma que o ambiente institucional no qual leciona, o cotidiano profissional o auxilia em muito neste processo de reflexão, construção e aprimoramento do seu ser docente, pois o mesmo leciona em um Colégio de Aplicação ligado a uma Universidade, dessa forma, está em contato direto com a formação de professores de Geografia e os debates mais atuais a respeito do tema.

Um ponto importante que o docente salienta é que em muitos casos, os docentes possuem diferentes realidades profissionais. Sendo assim, muitos docentes não possuem o tempo e a oportunidade de serem reflexivos sobre as suas próprias práticas, de se aprimorar, de ingressar em curso de formação continuada, pois estão em cotidianos profissionais totalmente desgastantes, possuem uma carreira no magistério totalmente diferente da realidade do entrevistado que possui tempo e facilidades para ser reflexivo, para estudar, para se aperfeiçoar. Na maioria das vezes, a realidade da sala de aula, o chão da sala de aula pode ser bem desgastante e árduo por conta das condições de trabalho, o ambiente escolar, a desvalorização do trabalho docente. A seguir, o relato do docente:

Relato do docente (12)

“Não. Talvez no início da minha prática docente depois que me formei, então comecei a trabalhar e estava muito perdido em como fazer para dar aula, como ser professor, acho que sim. Vamos lembrando dos professores que gostávamos, o que faziam e talvez sim, mas depois que vamos ganhando experiência. Procuo ser um professor reflexivo sobre a minha prática e venho fazendo isso há algum tempo porque tenho tempo para isso. Acho que é importante colocar que o professor no geral, uma grande maioria tem que trabalhar tanto, dar tantas aulas e tem pouco tempo para refletir sua prática, de produzir material próprio, para se aperfeiçoar. Sou um professor que trabalha numa escola que atuo também com formação de professores, não é só na Educação Básica, mas tenho tempo, não só de planejamento de aula, tempo de refletir sobre minha própria prática de me atualizar, de pensar, de participar de conversas como essa agora, e fazer mestrado, doutorado. Todas essas coisas nos formam, não paramos de aprender, então essa possibilidade que tenho, me permite que de uma forma mais autônoma, construa a minha identidade como professor.

Acredito que faço as coisas, penso coisas sobre o ensino de Geografia melhor do que professores que tive na Geografia Escolar que não tinham essa preocupação. Esses professores eram muito bons dentro de um determinado estilo que não considero que seja o ideal, um estilo mais tradicional, expositivo, que nem sempre está focado nesse raciocínio geográfico. Mas é porque era outra realidade. Professores que estavam trabalhando desde que estavam na faculdade, dando aulas em inúmeras escolas.”

Ainda tendo a Geografia Escolar como pauta de investigação, um aspecto necessário a ser abordado é a relevância dos saberes da Geografia Escolar para a construção dos saberes dos docentes e conseqüentemente das práticas docentes. Na bibliografia analisada, constatou-se que os saberes docentes são construídos em diversos momentos da trajetória formativa, porém, esses momentos têm como ponto de partida o ingresso no curso de licenciatura. Sendo assim, o curso de licenciatura em Geografia constitui-se como o primeiro momento que possibilita a construção dos saberes dos docentes de Geografia.

Contudo, vale ressaltar que antes mesmo do ingresso do docente no curso de formação inicial, o mesmo já possui diversos saberes prévios, construídos em outros momentos, a partir de outras experiências. O docente não é uma tábula rasa sem conhecimento prévio antes do curso de licenciatura, existe uma gama de saberes que podem não ser saberes produtos da Geografia acadêmica, mas saberes geográficos frutos das experiências, das vivências de mundo do mesmo. Um saber geográfico também produto da Geografia Escolar, do raciocínio geográfico construído a partir da Geografia Escolar.

Na bibliografia analisada, não foi encontrada menção aos saberes escolares e aos saberes da Geografia Escolar, as influências para com a construção dos saberes docentes. Partindo dessa premissa, surgem outras questões: Será que a os saberes escolares e os saberes geográficos construídos pelos entrevistados a partir do contato com o ambiente escolar e a disciplina geográfica na Educação Básica em nada influencia os seus saberes docentes e suas práticas docentes? Nenhum saber geográfico construído pelo docente a partir da Geografia Escolar, a partir da construção do raciocínio geográfico auxilia na construção dos saberes docentes? Partindo desses questionamentos, foi feita a seguinte pergunta: *Você acredita que os saberes acumulados durante a sua formação escolar auxiliam ou possuem alguma influência no seu exercício atual enquanto docente de Geografia? Me dê alguns exemplos.*

No universo dos relatos analisados, cerca de nove docentes afirmaram acreditar que os saberes acumulados durante a formação escolar auxiliam ou possuem influências no exercício atual enquanto docente de Geografia. Foram identificados aspectos mencionados pelos docentes que corroboram para essa afirmação. Um dos aspectos mais relevantes mencionados consiste no constante processo de comparação entre as metodologias de ensino da época, da Geografia Escolar da época para com a Geografia Escolar que se propõe hoje, no cotidiano profissional. Sendo assim, essa comparação entre os saberes aprendidos pelos mesmos na Geografia Escolar e os saberes geográficos que se pretende trabalhar atualmente com seus discentes serve como uma forma de atualização, de proporcionar uma reflexão mais crítica a respeito do conteúdo, para que assim, o docente saiba o que trabalhar, como trabalhar e o que não trabalhar, como não abordar tal conteúdo. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (05)

“Sim, totalmente. Eu me lembro porque foi como eu aprendi. Então, é uma coisa que eu sempre lembro e até serve para eu ver o que cabe e o que não cabe mais, para pensar a minha prática a partir de como adquirir esse conhecimento.”

Relato do docente (10)

“Eu acho que parte dos saberes escolares, da Geografia Escolar que trago comigo, de alguma forma me influencia na medida em que percebo cada vez mais que tem muita coisa para ser desconstruída. Por mais que eu gostasse, tive uma Geografia clássica, então a influência desses saberes é ver hoje em dia que não é dessa forma que quero trabalhar, não é nem só a forma, mas é o caminho de construção do conhecimento.”

Outro aspecto mencionado pelos docentes é que os saberes escolares e os saberes geográficos escolares são ou foram importantes para os mesmos na medida em que o docente recém-formado ingressa na carreira do magistério, se depara com o dia a dia de sala de aula e descobre que a Geografia Escolar ensinada em nada se assemelha com a Geografia acadêmica aprendida no curso de licenciatura em Geografia. Dessa forma, os saberes escolares e os saberes geográficos escolares do passado o auxiliam na formulação, no preparo e no trato do conteúdo com os discentes, pois os saberes docentes, os saberes referentes à disciplina geográfica de fato construídos a partir do curso de formação inicial acaba por não auxiliá-lo. Logo, o docente não consegue realizar o link dos seus saberes específicos da Geografia construídos na graduação com o dia a dia de sala de aula, com a

realidade da profissão, na medida em que o mesmo possui dificuldades de fazer a transposição didática do conteúdo. Tendo isso como referência, uma crítica feita aos cursos de licenciatura em Geografia é que, em muitos dos casos, o curso não ensina ou não prepara o futuro docente para diversas situações da sala de aula. O docente utiliza diversos saberes construídos a partir da vivência e experiência da Geografia Escolar do passado em conjunto com os saberes da experiência, do cotidiano profissional do docente para lidar com o ambiente profissional. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (07)

“Sim, com certeza. Quando olhava as minhas primeiras aulas e tinha que estudar o conteúdo, lembrava de coisas que tinha visto na escola. [...] Eu lembrava de coisas do Ensino Fundamental, principalmente da professora que me marcou, então existem conteúdos que me ajudaram para a Geografia Escolar até porque a Geografia acadêmica não ajuda, essa é a realidade, não ajuda nos conteúdos que estão para as crianças. Claro que a Geografia acadêmica dá um arcabouço muito importante para nós, mas muito diferente também do livro didático. As práticas também, as práticas que eu via não só os meus professores de Geografia, mas outros professores que tive, a didática mesmo, pois lembro que tal professor usava tal estratégia para fazer, usava uma música ou fazia perguntas ao longo da aula. Essas estratégias não são só do professor de Geografia, mas um pouquinho de cada um vem para nós quando estamos no nosso cotidiano.”

Um pequeno grupo de docentes afirmou não acreditar que os saberes acumulados durante a formação escolar auxiliam ou possuem alguma influência no exercício atual enquanto docente de Geografia. Destaca-se um relato em que o docente afirma que nem os saberes construídos a partir do curso de licenciatura em Geografia influenciam o seu exercício atual enquanto docente. O docente pontua que grande parte dos seus saberes que moldam a sua prática docente e sua identidade docente consequentemente são saberes produtos do cotidiano profissional e da formação continuada. A seguir, o relato do docente

Relato do docente (12)

“Nunca pensei sobre isso. Para mim, é difícil responder isso porque a imensa maioria do conhecimento que uso, demandando para dar aula hoje é conhecimento que não veio nem da faculdade, veio depois da faculdade. Não sei se é o meu caso, mas há muito tempo trabalho em uma escola que tenho a possibilidade de estudar, de buscar, então aprendi muita coisa depois de me formar, depois de começar a ser professor. Realmente, não tenho esse vínculo com coisas que aprendi antes

disso, mas não sei se no início da minha atuação como professor, ainda tivesse mais essa lembrança, esse peso.”

Referindo-se, ainda, à questão da Geografia Escolar, em específico, a questão dos saberes escolares e os saberes geográficos escolares para entendimento da construção dos saberes dos docentes de Geografia, se faz necessário investigar o aspecto das experiências extraclasse. Logo, qual é a importância das experiências extraclasse como trabalho de campo na Geografia Escolar para a construção dos saberes geográficos, construção do raciocínio geográfico do entrevistado na Educação Básica? Será que os entrevistados tiveram essas experiências a partir da Geografia Escolar?

O trabalho de campo é uma das características constituintes da ciência geográfica mais importantes. É nesse momento em que o discente tem a oportunidade de fazer a conexão entre a teoria aprendida em sala de aula com a realidade de fato. É no campo, no real, onde o discente enxerga a aplicabilidade da Geografia, onde enxerga a Geografia acontecendo de fato. Sendo assim, o trabalho de campo é o que permite ao discente aplicar a teoria na prática, analisar, compreender e agir no real através do caráter geográfico. *Dessa forma, foi feita a seguinte pergunta: Tendo como referência a questão anterior, e as experiências extraclasse auxiliam ou possuem alguma influência no seu exercício atual enquanto docente de Geografia?*

De acordo com os relatos dos docentes, constatou-se que nove docentes afirmaram não terem tido experiências extraclasse como trabalho de campo a partir da Geografia Escolar. Identificou-se em parte dos relatos que os docentes que tiveram algumas experiências extraclasse. Afirmaram que consistia em visitas guiadas, passeios, experiências extraclasse que não eram pautadas em nenhuma proposta pedagógica, não possuíam a Geografia, o trabalho de campo como base estruturante.

Relato do docente (03)

“Então, as minhas experiências extraclasse foram muito aqueles passeios mais guiados, não foram trabalhos de campo que eu ia, que tinha que realizar um empiria, que eu tinha que coletar materiais. Eram mais voltados para o turismo, o passeio guiado. Eu acho que o aprendizado nesse momento, baseava-se no processo de socialização, e não na Geografia de fato, o ensino da disciplina.

Relato do docente (04)

“Eu não lembro muito dessas experiências extraclasse porque não existe essa coisa de trabalho de campo. [...] Os trabalhos de campo são fundamentais, ainda mais para a Geografia, tirar o discente de sala para que conseguir enxergar o meio que ele está é fundamental.

Outro aspecto relatado referente a não realização dessas experiências se consiste em que parte dos docentes afirmaram não terem tido essas experiências, pois os mesmos foram discentes de escolas públicas, sendo assim, houve um empecilho maior para a realização de tais experiências por falta de infraestrutura e burocracia do ambiente escolar.

Relato do docente (07)

“Lembro de experiências extraclasse, mas em Geografia de maneira específica, não tive trabalho de campo. Por mais que os professores se esforçassem, era difícil acontecer porque é muito burocrático na escola pública.”

Relato do docente (11)

“Praticamente não tive essas experiências extraclasse, não tive trabalho de campo. Estudei em escola pública até o nono ano e não me recordo de termos saído da escola. [...] Fui entender o que era trabalho de campo na universidade.”

Poucos docentes afirmaram terem tido experiências extraclasse como trabalho de campo a partir da Geografia Escolar. Um dos docentes salientou a importância dessas experiências para a construção dos seus saberes. A seguir, o relato do docente:

Relato do docente (01)

“As experiências extraclasse foram fundamentais, pois permitiu conhecer e entender como a Geografia é pensada e aplicada em diferentes contextos sociais, econômicos e culturais.”

2.1.5 O curso de licenciatura em geografia

A partir deste ponto, a análise e estudo da trajetória formativa do docente de Geografia terá como base a investigação dos cursos de licenciatura em Geografia como método de compreensão da construção da identidade e dos saberes dos docentes de Geografia. Referindo-se ao estudo bibliográfico para formulação da base teórica da pesquisa, constatou-se que o curso de formação inicial, ou seja, os cursos de licenciatura são um dos elementos/fatores cruciais para a construção das identidades e saberes docentes. Identificou-se uma predominância de percepções

de que os cursos de licenciatura constituem o primeiro momento da trajetória formativa do futuro docente no que diz respeito ao início das identidades e dos saberes docentes, nos possibilitando afirmar que a trajetória docente tem como ponto inicial o ingresso dos licenciandos nos cursos.

Se o curso de licenciatura em Geografia é o ponto chave para o início da formação do docente e conseqüentemente do ser docente, se faz indispensável o estudo e a compreensão da constituição desses cursos. Como são estruturados esses cursos que formaram e formam docentes de Geografia para as salas de aula da Educação Básica? Como esses cursos se constituem? Qual docente e como foram formados? Quais são os elementos e momentos constituintes de um curso de licenciatura em Geografia que auxiliam a construção das identidades e dos saberes dos docentes de Geografia? Será que esses cursos foram e são capazes de formar um docente minimamente preparado para a realidade da futura profissão, para o cotidiano profissional? Os docentes de Geografia formados por esses cursos possuem a preocupação em ofertar aos seus discentes um ensino de Geografia voltado para a construção do raciocínio geográfico? Tendo como ponto de partida todos esses questionamentos, foi feita a seguinte pergunta: *Como se estruturava o curso de licenciatura em Geografia que você cursou?*

De acordo com os relatos dos docentes, verificou-se que a maioria dos cursos de licenciatura em Geografia tiveram a duração de oito períodos ou quatro anos. Em alguns relatos, identificou-se cursos com sete períodos ou três anos e meio de duração e cursos com dez períodos ou cinco anos de duração. Constatou-se que em um universo de doze docentes, seis docentes cursaram apenas a licenciatura em Geografia, vale ressaltar que algumas instituições possuem apenas o curso de licenciatura em Geografia na grade de cursos ofertados. Outras instituições ofertam tanto a licenciatura quanto o bacharelado em Geografia. Sendo assim, cinco docentes relataram que cursaram concomitantemente a licenciatura e o bacharelado em Geografia. Apenas um docente relatou que primeiro cursou o bacharelado em Geografia e depois, pediu reingresso para cursar a licenciatura em Geografia.

Docente	Instituição de Ensino Superior (IES)	Curso de Licenciatura em Geografia	Curso de Bacharelado em Geografia
Docente (01)	UNISUAM	x	
Docente (02)	FFP-UERJ	x	
Docente (03)	FEUC	x	
Docente (04)	PUC-Rio	x	concomitantemente
Docente (05)	FFP-UERJ	x	
Docente (06)	UFRJ	x	concomitantemente
Docente (07)	FEBF-UERJ	x	
Docente (08)	UFRJ	x	Não concomitantemente
Docente (09)	PUC-Rio	x	concomitantemente
Docente (10)	PUC-Rio	x	concomitantemente
Docente (11)	UFF	x	concomitantemente
Docente (12)	UFRJ	x	

Quadro 4: Relação entre os docentes e as Instituições de Ensino Superior nas quais cursaram a licenciatura em Geografia e o bacharelado em Geografia. Fonte: Dados da pesquisa.

Um aspecto relatado por parte dos docentes consiste no fato de que os docentes que cursaram a licenciatura e o bacharelado concomitantemente pontuaram que as matrizes curriculares dos cursos eram baseadas e voltadas mais para o caráter do bacharel, favoreciam mais a formação do geógrafo do que a formação do docente de Geografia sendo assim, a formação do docente em detrimento a formação do geógrafo. Ainda nesse aspecto, alguns docentes que cursaram apenas a licenciatura em Geografia afirmaram que o curso ainda sim, possuía um forte caráter voltado para a formação do bacharelado, disciplinas muito voltadas para a formação do geógrafo.

Relato do docente (04)

“[...] Era uma monografia só para os dois e a monografia não era obrigada a ter essa relação com a parte pedagógica, poderia ser toda feita em cima do conteúdo do bacharel.”

Relato do docente (09)

“Existia a diferenciação entre bacharelado e licenciatura, poderíamos fazer junto ou separado e optei por fazer junto. Na época, não precisávamos fazer monografia para licenciatura, mas precisávamos fazer para o bacharelado, então a licenciatura, fazíamos apenas mais algumas disciplinas só para constar e um estágio super mal-feito, enganoso no meu ponto de vista.”

Relato do docente (10)

“Eu fiz licenciatura e bacharelado concomitantemente. Depois do curso, eu percebi que de alguma forma, o fluxograma que o departamento nos repassava, nos tendenciou a fazer um conjunto de disciplinas da área do bacharel. Eu sempre quis ser professor, mas quando acabei o curso, acabei primeiro o bacharel, para depois puxar as disciplinas da licenciatura, então tive que fazer mais um semestre. Agora, avaliando a minha formação, a estrutura departamental tendenciava ao bacharel. Não tínhamos um espaço que versava sobre licenciatura, a não ser as disciplinas de licenciatura. Foi pouco incentivada a carreira do magistério durante a minha formação.”

Relato do docente (06)

“Era licenciatura e bacharelado, mas separados, a licenciatura era noturno e o bacharel era diurno e até hoje é assim. [...] Em minha opinião, achei uma formação fraca para professor, houveram várias lacunas que não foram preenchidas, não sei se por escolha do currículo que os professores nos passaram, ou se foi pela didática dos professores. A instituição é mais voltada para o bacharelado, sendo assim, em relação ao bacharelado, não tenho o que reclamar, você sai com uma formação excepcional. Contudo, a licenciatura da instituição deixou a desejar, como professor.”

Relato do docente (03)

“[...] O meu curso era só licenciatura, eu não fiz bacharelado. Tinham matérias pedagógicas, mas é o normal da grade, porém essa grade era muito voltada para o bacharel, não era totalmente voltada para a licenciatura. Dessa forma, eu aprendi muita coisa que eu aprenderia se fizesse o bacharelado.”

Dentro do universo de análise dos relatos, um em específico se mostrou bem único se comparado aos demais. O docente relatou que a sua turma de licenciatura em Geografia foi a primeira turma de licenciatura da Instituição de Ensino Superior, instituição essa que já possuía o curso de bacharelado em Geografia consolidado há anos. Dessa forma, eram dois cursos distintos, o curso de licenciatura em Geografia noturno para atender a demanda de licenciandos que

trabalham durante o dia e o curso de bacharelado em Geografia diurno. A seguir, o relato do docente:

Relato do docente (12)

“A minha turma foi a primeira a ser só de licenciatura da instituição. Até 2005, se tinha o curso de Geografia que era o bacharel e depois que cursava o Bacharelado, puxava-se umas matérias da licenciatura e se formava na licenciatura. A partir de 2006, teve a adesão ao REUNI, que é um processo de reforma Universitária do governo, e esse projeto de reforma Universitária tinha algumas premissas e uma delas era a criação de cursos noturnos, que as Universidades Federais tivessem cada vez mais cursos noturnos para atender os trabalhadores, jovens que começaram a trabalhar. Acreditava-se que os cursos de licenciatura eram mais procurados por jovens de classe mais populares, então esses jovens trabalhadores precisam de cursos de licenciatura noturnos. A universidade aderiu ao REUNI muito por conta da questão orçamentária, verba do MEC. A minha turma de 2006 foi a primeira a ter essa separação entre bacharelado de dia e licenciatura à noite.”

Nesse próximo tópico, referindo-se à análise das trajetórias formativas dos docentes a partir do curso de licenciatura em Geografia, a fim de verificar os momentos, experiências, vivências que os docentes tiveram na graduação que auxiliaram a construção do ser docente ou a ideia que o docente possui do que é ser docente, foi feita a seguinte pergunta: *Quais experiências, vivências adquiridas no curso de licenciatura em Geografia tem influenciado em termos da sua percepção do que é ser professor?*

Tendo como referência os relatos dos docentes, notou-se que grande parte dos docentes afirmaram que existem momentos nos cursos de licenciatura em Geografia que auxiliam na construção da visão do que é ser docente. Um dos momentos bem expressivo neste processo baseia-se no contato do então licenciando com os docentes do próprio curso. Sendo assim, o contato com o docente, ver como os mesmos se portavam, lecionavam foi o que auxiliou na construção dessa perspectiva de construção do papel do docente. Os docentes de cursos de licenciatura são formadores dos futuros docentes. A seguir, o relato do docente:

Relato do docente (05)

“Eu sempre tive o papel do professor como um espelho, ainda mais depois que eu me tornei professora, então eu pego o papel que esses professores que me marcaram na graduação tiveram para mim, e às vezes até conversando com os amigos eu falo, procuro, me esforço para produzir nos meus discentes, o

encantamento que eles me proporcionaram, o encantamento pela pessoa e, também, pela matéria [...]"

Outros momentos dos cursos de licenciatura mencionados como necessários e que constituem este processo de construção da visão do que é ser professor baseia-se na realização de trabalhos de campo, a importância do trabalho de campo para o então licenciando e, também, a experiência e as bolsas de iniciação à docência (através de programas como o PIBID). De acordo com os docentes, estas duas experiências proporcionaram a eles um contato bem próximo com a realidade da futura profissão, com a realidade do magistério. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (03)

"[...] o PIBID influenciou muito na minha percepção de como ser docente, ser professor. Eu penso que o ser professor, ele não pode ser aquele ser professor "pesado". Eu não levo isso pra mim, nem para as minhas aulas. Eu acho que os discentes, eles têm muito para contribuir, assim como eu também tenho muito para contribuir para com eles. Eles possuem as visões, percepções deles. O PIBID teve uma influência imensa nessa minha percepção do que é ser docente porque também teve um contato muito grande com os discentes e os docentes."

Relato do docente (06)

"As experiências mais marcantes foram o PIBID e um trabalho de campo. Esse trabalho de campo foi o último, fomos para o Mato Grosso do Sul e visitamos diversas escolas, inclusive uma escola indígena e uma escola do MST. Nesse campo caiu a minha ficha "Qual é a minha responsabilidade nessa sociedade?" Porque para muitas crianças e jovens que damos aula, o que você fala tem um peso enorme. Mais do que a responsabilidade de conhecer o conteúdo técnico da Geografia é saber que aquele ser humano precisa muito de você como uma forma não somente de ascensão social, mas principalmente para se constituir enquanto sujeito, ajuda essa que muitas vezes a família proporciona. Acho que aquele trabalho de campo me marcou muito e trouxe sensibilidade, essa percepção para mim do que é ser professor. O PIBID também, pois foram três anos na Rocinha."

Outros momentos dos cursos de licenciatura em Geografia foram pontuados como importantes na construção da percepção do que é ser professor pelo docente. Sendo assim, apontaram a relevância das disciplinas pedagógicas do curso e o estágio curricular supervisionado. A seguir, o relato dos docentes:

Relato do docente (07)

"Principalmente as disciplinas pedagógicas que são disciplinas que na hora da graduação acabamos deixando um pouco de lado. Na instituição, o nosso currículo era repleto de disciplinas

pedagógicas porque estávamos numa faculdade de educação e o primeiro curso da instituição foi o curso de pedagogia. Como não tinham muitos professores de Geografia, colocaram inúmeras matérias pedagógicas no currículo. Acho que as matérias de prática pedagógica, tínhamos a disciplina de estágio supervisionado”

Relato do docente (08)

“[...] As disciplinas de estágio mesmo, pois fui à escola, tive contato com a professora e os estudantes. [...]”

Vale ressaltar que todos esses momentos mencionados anteriormente serão melhor analisados, discutidos e trabalhados mais à frente. Neste ponto da entrevista semiestruturada foi questionado aos docentes quais seriam os momentos dos cursos de licenciatura em Geografia que contribuiriam para a visão do ser professor do entrevistado, contudo, o detalhamento de tais momentos será abordado em perguntas futuras da entrevista.

Nos relatos observados, uma pequena parcela dos docentes afirmou que não tiveram ou tiveram pouquíssimos momentos e experiências na licenciatura em Geografia que auxiliou a construção de visão do que é ser docente. Em um dos relatos, o docente aponta que essa visão foi construída ao longo da carreira do magistério, no cotidiano profissional e que essas poucas experiências da graduação servem como comparativo de como não ser, como não ter um perfil ou uma identidade docente que o mesmo julga como negativa. A seguir, o relato do docente:

Relato do docente (09)

“Essas experiências do curso contribuíram com uma porcentagem pequena (5%) para essa minha percepção do que é ser professor. Essa construção está se dando na prática e ao longo da minha vivência. As experiências da graduação construíram mais a minha percepção do que não ser como professor, do que não fazer, o professor que não quero ser.”

Tratando-se de um curso de licenciatura em Geografia, de acordo com o estudo bibliográfico feito anteriormente, constatou-se que tanto as disciplinas específicas da área da Geografia quanto às disciplinas pedagógicas são extremamente relevantes para a construção da identidade e dos saberes docentes. A partir do contato com as disciplinas específicas da Geografia é onde o licenciando construirá os seus saberes referentes à ciência geográfica, saberes acadêmicos da Geografia que o auxiliarão em sua futura profissão, no seu cotidiano profissional

em sala de aula para com os discentes. Dessa forma, para que o docente seja um profissional preocupado com a construção do raciocínio geográfico pelos discentes como caráter constituinte de sua identidade, o mesmo necessita possuir os saberes específicos da sua área de atuação, a Geografia propriamente dita.

Contudo, apenas os saberes específicos da Geografia não são suficientes para que esse docente ofereça um bom ensino de Geografia ao seu discente, pois existem outros saberes necessários para que isso ocorra. Dentro dessa gama de saberes, identifica-se os saberes pedagógicos e a sua extrema relevância para com o trabalho docente. Os saberes pedagógicos são os saberes que auxiliam o docente no processo de construção de suas práticas docentes, suas metodologias de ensino, seus métodos e formas de tratar o conteúdo para alcançar o ensino/aprendizagem do discente. Sendo assim, os saberes pedagógicos são saberes acadêmicos, teorias que proporcionam ao docente, um conhecimento a respeito do processo de ensino/aprendizagem para que assim o mesmo possa construir suas práticas docentes baseadas em tais saberes, a fim de promover ao discente uma aprendizagem significativa.

Tendo tais fatos como premissa, é necessário que, além dos cursos de licenciatura em Geografia terem como base as disciplinas específicas da Geografia e as disciplinas pedagógicas, também se faz necessário a relação entre essas disciplinas. Não adianta constar nas matrizes curriculares as disciplinas da Geografia e as disciplinas pedagógicas se essas disciplinas não possuem nenhuma relação. É de extrema relevância que em um curso de formação de professores de Geografia, os conteúdos específicos da ciência geográfica sejam trabalhados, sejam ensinados aos licenciandos, porém esse mesmo conteúdo precisa ser pensado, abordado e ensinado dialogando com a realidade do discente da escola básica. Dessa forma, os saberes geográficos precisam ser trabalhados nos cursos de licenciatura pautados nos saberes pedagógicos, para que, assim, o futuro docente tenha a clareza de como abordar tal tema com os seus discentes, qual prática usar, qual metodologia utilizar, como fazer a transposição didática dos conteúdos para os discentes.

Na maioria das vezes, as disciplinas específicas da Geografia não são pensadas a fim de promover uma aplicabilidade dos conteúdos para a realidade da sala de aula, são apenas os saberes específicos da disciplina, passados para o licenciando, cabendo ao licenciando aprender os saberes pedagógicos e fazer o link entre esses

saberes. Contudo, se essas disciplinas tivessem um diálogo, se as disciplinas pedagógicas também fossem baseadas não apenas nas teorias, mas também baseadas em abordar práticas de ensino, metodologias de ensino para o dia a dia de sala de aula de fato, auxiliando o futuro docente, dessa forma o licenciando teria uma formação inicial bem mais proveitosa para com o seu futuro cotidiano profissional.

Logo, o ideal seria que o curso de licenciatura em Geografia possibilitasse ao licenciando a oportunidade de construir seus saberes específicos da Geografia, construir seus saberes pedagógicos e construir seus saberes pedagógicos do conteúdo, no caso o saber pedagógico dos conteúdos da Geografia. Assim, o mesmo não se formaria enquanto docente e ingressaria na carreira do magistério sem saber como agir, sem saber como tratar os conteúdos com os discentes, sem saber como atingir o discente com um ensino que possibilite a aprendizagem significativa e a construção de um raciocínio geográfico. Essa é a grande realidade dos cursos de licenciatura em Geografia, dos futuros docentes e conseqüentemente, do ensino de Geografia Escolar afetado por todo este processo que advém de falhas na formação inicial do docente. A partir disso, foi feita a seguinte pergunta: *Com relação ao seu curso de licenciatura em Geografia, você considera que havia/há forte relação entre as disciplinas específicas da área da Geografia e as disciplinas referentes à formação pedagógica? Qual a influência desta situação para a formação do futuro professor de Geografia?*

Analisando os relatos dos docentes, foi possível observar que metade dos docentes afirmou que não considera que havia relação entre as disciplinas específicas da área da Geografia e as disciplinas referentes à formação pedagógica. De acordo com os relatos, os docentes se formam e ingressam no magistério muito despreparados para a realidade do ensino escolar, tanto referentes ao ensino da Geografia Escolar, quanto às realidades dos ambientes escolares que são muito plurais, diversos, muito únicos, com diversas demandas, dificuldades, entraves e o curso de Licenciatura em Geografia não proporciona essa dimensão. Sendo assim, esses cursos não capacitaram esses docentes para o dia a dia da profissão e se os cursos tivessem essa preocupação com a aproximação, essa relação entre as disciplinas específicas da Geografia e pedagógicas, se esses saberes fossem construídos a fim de proporcionar um maior diálogo com a realidade da sala de

aula, talvez esse abismo ou essa despreparação seria menor. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (10)

“Na minha formação não teve. As disciplinas pedagógicas de educação, tirando as de prática, não tinham relação nenhuma com a Geografia e infelizmente, poucas delas tinham relação com a sala de aula, era algo sem refletir o chão da escola. [...] As disciplinas pouco versam sobre escola, sobre didática, sobre ensino e as disciplinas da Ciência da Educação não se comunicavam com as disciplinas da licenciatura.”

Relato do docente (06)

“Não agregava nada para a sala de aula. A importância é gigantesca porque chegamos em sala de aula e parece que nunca vimos aquilo. E é algo como quatro anos de faculdade desperdiçados, pois parece que aquele conteúdo só cai em concurso, não cai na sua prática. Quando você vai dar aula de Geografia da Ásia, Oceania, você fala “eu não vi nada disso!” Então, assim, falta essa conexão e não sei o porquê disso ainda não ter sido ajustado. Talvez, as universidades mais tradicionais como onde cursei, ainda se amarram muito no conhecimento técnico e deixam o conhecimento escolar de lado, como se não fosse importante. O que faltou foi trazer sempre uma exemplificação para sala de aula. [...] A coisa mais difícil é fazer essa transposição.”

Relato do docente (09)

“Não. Acho que essa relação é importante porque me formei com 21 anos e o que um professor com 21 anos sabe da vida para ensinar? Isso é tão surreal. Não estou dizendo que com essa idade você não saiba pensar de forma crítica, mas existe algo que você precisa ter para além do conteúdo que é vivência, experiência de vida para poder lidar com o outro, saber a dinâmica da vida que não é uma dinâmica tão coerente como a faculdade nos faz crer, como o método científico nos faz crer. Acabamos não nos dando bem por um motivo duplo: não ter a prática no sentido do saber fazer da matéria e você não ter experiência com o outro, você não ter experiência de trabalho do que é uma instituição enquanto Escola. Não entender os sujeitos que ali estão para além de dar aula porque é muito além disso. Existem as relações de sociabilidade, esquemas das tramoias, precisa identificar esta grande selva que é a escola para o recém-formado. [...]”

Dentro do universo de análise dos relatos, um relato se destacou, pois o docente apontou a realidade de não relação entre as disciplinas e o fato de que o curso de licenciatura em Geografia era muito recente. Dessa forma, os mesmos docentes que atuavam no Curso de bacharelado em Geografia, atuavam na licenciatura e esses docentes não possuíam nenhum preparo, nenhuma preocupação a respeito de

oferecer ao licenciando saberes geográficos pensados para a realidade da educação básica, eram docentes que nunca pisaram no chão da sala de aula da Educação Básica. Outro ponto importante que o docente menciona é a importância da relação entre as disciplinas para que, assim, o licenciando seja capaz de construir o saber pedagógico do conteúdo da Geografia e, assim, possibilitar um ensino e uma aprendizagem significativa para o discente, a construção do raciocínio geográfico do discente. O docente ainda ressalta que um bom docente de Geografia é aquele que possui os saberes específicos da disciplina, os saberes pedagógicos e consegue fazer a conexão entre os mesmos. A seguir, o relato do docente:

Relato do docente (12)

“Não. Não tinha uma relação, era um problema muito forte na minha turma, a minha turma foi uma cobaia, pois foi a primeira turma de licenciatura. Os professores, a imensa maioria que atuavam com disciplinas específicas, eram professores que não tinham sido professores na Educação Básica, eram até muito mais pesquisadores e que não mudaram o seu conteúdo, seu programa, a sua metodologia para as turmas de licenciatura. Não havia relação, não era feito nenhum tipo de trabalho, de abordagem pensando no graduando que seria professor de Geografia, e isso é um problema. Víamos Geografia política, Geografia agrária e eram as mesmas do bacharelado, eram distantes da Geografia Escolar. Havia uma distância muito grande entre as disciplinas específicas do curso de Geografia e as disciplinas de didática, de prática de ensino, e essa relação é muito importante porque existe algo chamado “o conhecimento pedagógico do conteúdo” e não é somente o conhecimento sobre pedagogia, é o saber como abordar na Geografia Escolar aquele conteúdo específico. Dessa forma, essa relação é fundamental para desenvolver no professor o conhecimento pedagógico do conteúdo, por exemplo, Geografia urbana, como trabalhar em sala de aula sobre ação humana. Como é a transposição didática? Quais são as mediações que posso fazer? Quais são as analogias mais fortes que posso fazer? Existe uma série de elementos que fazem parte do conhecimento pedagógico do conteúdo que é o conhecimento próprio do professor da Educação Básica e é muito importante essa relação muito bem estabelecida. Quanto melhor for o conhecimento pedagógico do conteúdo, melhor para o professor, pois existem professores com conhecimento pedagógico, mas não tem conhecimento da disciplina específica. Não será um bom professor. E o professor que tem muito conhecimento específico, mas não tem conhecimento pedagógico, não será um bom professor. O professor tem que saber juntar as coisas.”

Outro relato bastante único foi observado nas análises nas quais o docente fez o link entre essa realidade ou o problema com a questão da vocação. O docente

afirma que não havia relação entre as disciplinas. Contudo, o mesmo também não saberia dizer se realmente não havia essa relação ou se essa relação havia e o mesmo ainda era muito despreparado, imaturo para se mobilizar, se interessar a respeito desses temas, pelo mesmo acreditar que teria vocação para ensinar. Dessa forma, se o docente tem vocação para ensinar, por que se importar com essas questões relacionadas ao futuro cotidiano profissional? A seguir, o relato do docente:

Relato do docente (11)

“Não. Eu não sentia essa relação [...] Às vezes, me questiono se não tinha essa relação na graduação mesmo ou se eu que não era madura suficiente para olhar para aquelas possibilidades. Às vezes faltou da minha parte, a questão de querer me aprofundar sobre essas questões, pedir orientação dos professores para essas questões, pois ainda não tinha esse olhar mais crítico, olhar profissional de fato. Por exemplo, estávamos na graduação (licenciatura) e talvez, por acreditarmos que o trabalho do professor é ou fosse uma “vocação”, deixamos essas questões para encontrar no real e darmos aula do jeito que achávamos que a mágica ia acontecer.”

A outra metade dos docentes relatou que considera que havia relação entre as disciplinas específicas da área da Geografia e as disciplinas referentes à formação pedagógica. Nesses relatos, ainda foi possível observar que grande parte desses docentes que relataram tal realidade são oriundos de instituições que são faculdades de formação de professores, ou seja, instituições voltadas única e exclusivamente para a formação de professores, com um grande número de disciplinas pedagógicas nas matrizes curriculares. Ainda foi possível constatar que em alguns casos, ainda que não houve uma forte relação entre as disciplinas, em alguns momentos como as disciplinas de didática, de práticas de ensino e até mesmo disciplinas específicas da Geografia, os conteúdos eram pensados, não baseados apenas no saber teórico, mas também voltados para o conteúdo aplicado à realidade da sala de aula, à realidade do futuro docente. Conteúdos específicos trabalhados para pensar metodologias e práticas de ensino, para proporcionar a aplicabilidade na sala de aula real. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (03)

“Na minha graduação teve bastante esse diálogo entre as disciplinas pedagógicas e as disciplinas específicas da Geografia, eu tive bastante disciplinas pedagógicas. Eu acho extremamente importante essa relação, esse diálogo com a pedagogia, principalmente porque a pedagogia é a base do

ensino. Acredito que a gente precisa muito desse olhar pedagógico quando a gente vai implementar a Geografia, pois é como se fosse um casamento, eu preciso de uma metodologia, preciso de uma prática que vai se adequar a minha turma, aos meus discentes. Pensar pedagogicamente é extremamente importante, assim como pensar psicopedagogicamente, pensar o ser discente, o que ele pensa, como atingir o cognitivo desse discente, pois são cabeças diferentes, são pensamentos diferentes. Dessa forma, você ter uma estrutura pedagógica dialogando com o conteúdo geográfico é de extrema relevância para o desenvolver, tanto no Ensino Superior, quanto no Ensino Básico.”

Relato do docente (05)

“Eu sentia que havia essa influência, mas eu tive poucas disciplinas que faziam essa ligação direta. Tive mais disciplinas da Geografia Física que o intuito era pensar a prática docente, uma que me marcou foi a disciplina de Geografia Física Geral e do Brasil que era voltada não para o conteúdo, mas sim para como fazer as práticas para passar esse conteúdo. Eu achava isso muito legal, pois passar esse conteúdo para uma criança pensando que eu estou aprendendo na graduação. Contudo, outras disciplinas não tinham essa relação, aprendemos o conteúdo, mas não pensamos com os professores a prática desse conteúdo para o Ensino Básico. Esse diálogo é importante, ter o auxílio dos professores para pensar essa relação, pegar algo complexo e adaptar, para que na prática do professor do dia a dia, com as diferentes realidades da sala de aula, pensando diferentes estratégias, metodologias, e tendo isso na graduação é muito importante.”

A partir do questionamento anterior, foi possível identificar que na metade dos relatos, os docentes afirmaram que não havia relação entre as disciplinas específicas e as disciplinas pedagógicas do curso. A outra metade afirmou que havia tal relação entre as disciplinas. Todos os docentes relataram a importância das disciplinas pedagógicas em um curso de Licenciatura em Geografia e conseqüentemente, para a formação do ser docente. Contudo, será que as disciplinas pedagógicas do curso auxiliaram a construção dos saberes, das identidades e assim, as práticas dos docentes? Será que isso foi possível mesmo em alguns casos não havendo relação entre as disciplinas específicas e pedagógicas como mencionado anteriormente? Tendo esses questionamentos como base, foi feita a seguinte pergunta: *Você acredita que as disciplinas pedagógicas de alguma forma influenciaram a sua identidade enquanto ser docente e conseqüentemente as suas práticas docentes? Se sim, explique.*

Ao analisar os relatos dos docentes, observou-se que três docentes afirmaram não acreditar que as disciplinas pedagógicas de alguma forma influenciaram suas identidades e conseqüentemente as suas práticas docentes. Os outros docentes afirmaram acreditar que as disciplinas pedagógicas contribuíram para com suas identidades e práticas docentes. Dentro dos relatos dos docentes, foi possível constatar que alguns docentes atribuíram essas influências às disciplinas pedagógicas ligadas ao estágio curricular supervisionado e às disciplinas de didáticas, de práticas de ensino. Sendo assim, não havendo muitas contribuições das disciplinas pedagógicas mais específicas, como por exemplo, Filosofia da Educação ou Psicologia da Educação. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (05)

“Sim, influenciaram porque senão não teria como construir o raciocínio geográfico sem pensar as práticas. Se isso não acontece, você vira o professor que não tem tato, não tem sensibilidade com a situação, com o ensinar. Aprendi na graduação.”

Relato do docente (06)

“As oficinas didáticas me ajudaram. Tive oficina didática de regional e a professora trouxe a perspectiva de trabalhar com a região a partir da literatura, então comecei a ver a interdisciplinaridade. Sempre que posso, trabalho com interdisciplinaridade, faço trabalho em conjunto com o professor de matemática quando tem cartografia, com a professora de literatura quando tem regiões do Brasil a partir da literatura de cordel. Esse aspecto me marcou e influencia a minha prática, mas as outras disciplinas como Psicologia da Educação, Filosofia da Educação não me agregaram nada para com a sala de aula.”

Dentro do grupo de docentes que relataram acreditar que as disciplinas pedagógicas de alguma forma influenciaram as identidades docentes e as práticas docentes, vale ressaltar que alguns docentes pontuaram a importância de certas disciplinas pedagógicas mais específicas, onde foram trabalhados temas referentes à realidade da Educação e da sala de aula, ainda que discussões mais teóricas. Esses saberes pedagógicos influenciaram de alguma forma a identidade dos docentes e conseqüentemente, suas práticas docentes. A seguir os relatos dos docentes:

Relato do docente (10)

“Sobre a prática, tenho que refletir, mas de alguma forma tem influência porque quando estudei história da educação, tive uma visão melhor sobre o sucateamento do projeto neoliberal, isso

mesmo na instituição foi bem-intencionado, achei bem legal. A Psicologia da Educação também me abriu um pouco a mente para perceber que existem estratégias psicológicas de ensino-aprendizagem que não podemos descartar, pois são coisas que fazemos no dia a dia sem perceber. Para a minha construção, posso afirmar que sim, acho que acaba afetando a minha prática se tenho um melhor entendimento sobre esses temas, mas poderia ter sido melhor, mais objetivo.”

Relato do docente (12)

“Acho que algumas disciplinas pedagógicas da licenciatura, como filosofia da educação, psicologia da educação que foram disciplinas no início do curso não foram muito úteis, mas outras disciplinas, sociologia da educação onde a professora apresentou a relação entre capital cultural e escola, os fatores que influenciam no desempenho escolar da criança, o que faz diferença na formação da criança, a formação dos pais, a estrutura da escola, o salário do professor, se o professor tem pós-graduação ou não e a abordagem sobre Rio de Janeiro. [...]”

Tratando-se ainda do curso de licenciatura em Geografia como momento constituinte da trajetória formativa e para compreensão da construção da identidade e saberes dos docentes de Geografia, se faz necessário o estudo da relevância da realização do estágio curricular supervisionado para a formação do docente. De acordo com a bibliografia analisada anteriormente, constatou-se que o estágio curricular é um dos momentos mais importantes que constituem os cursos de licenciatura, pois possibilita aos licenciandos o contato com as possíveis realidades do futuro profissional. Para muitos, será o único momento, a única possível experiência de contato com o magistério antes do ingresso no cotidiano profissional de fato.

É no estágio supervisionado que o licenciando tem a oportunidade de acompanhar, observar as turmas, analisar o processo de ensino/aprendizagem na realidade e dessa forma, traçar metodologias, práticas de ensino voltadas para as turmas. Sendo assim, o licenciando é instigado a relacionar a teoria, os saberes específicos da Geografia com os saberes pedagógicos construídos durante a graduação e aplicá-los na realidade de uma turma, na realidade da Geografia Escolar. Vale lembrar que existem diversas realidades escolares, diferentes ambientes escolares, logo, o estágio não possibilitará ao licenciando viver todas as realidades escolares, pois tal fato não é possível. Contudo, o estágio é uma forma de conectar o licenciando ao chão da sala de aula, mesmo que de uma forma breve.

Tal momento ou experiência pode ser muito rica e proveitosa para a construção das identidades e saberes do futuro docente. Entretanto, a não realização do estágio ou a má realização por diversos fatores pode acarretar de formas negativas para com a construção do ser docente e sua visão, perspectiva da profissão. Dessa forma, foi feita a seguinte pergunta: *Em um curso de formação de professores, o estágio curricular é fundamental e indispensável para a formação do professor. Como o estágio colaborou para a sua formação enquanto docente?*

Observando-se os relatos dos docentes, foi possível constatar que cinco docentes apontaram o fato de que o estágio curricular não colaborou para suas formações enquanto docentes. Em alguns relatos, verificou-se que tal realidade aconteceu, pois os estágios curriculares não aconteceram como deveriam acontecer, ou seja, o objetivo do estágio não foi cumprido por uma série de questões que se relacionam ao ambiente burocrático das escolas básicas onde o estágio deveria ocorrer. Alguns entraves burocráticos tanto da diretoria dessas instituições, quanto a não aceitação ou a não cordialidade dos docentes de Geografia da escola para com os estagiários. Dessa forma, foi possível identificar em alguns relatos que não houve nem a observação, o acompanhamento das turmas pelo estagiário, os mesmos não conseguiram ministrar as aulas que deveriam como requisito básico do estágio e em outros casos, o estagiário fez um trabalho administrativo junto à coordenação escolar. Logo, o primeiro contato com a realidade do magistério, com o chão de sala de aula se deu no próprio cotidiano escolar, com o ingresso na carreira e não na graduação, com a realização do estágio como deveria ter ocorrido. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (03)

“Então, eu fiz dois estágios em duas escolas, uma do Estado e uma do município. Em uma escola, eu não fazia parte da sala de aula, então eu não participava, eu ficava na coordenação, então nesse momento, eu não tive influência nenhuma porque eu não ia pra sala de aula, eu não colocava aquilo que eu aprendia em prática. Na outra escola, eu nem me lembro de eu cheguei a dar uma aula, eu acho que apenas assisti às aulas. Então assim, pensando na minha prática, o meu estágio não colaborou para que fosse me tornar uma professora. O meu primeiro contato com os meus discentes (profissionalmente) foi literalmente o meu primeiro contato com uma sala de aula, foi lá que eu vi o que era uma sala de aula, o tempo que eu precisava, quanto tempo eu perdia, o que eu precisava administrar, montar aula, plano de aula. Dessa forma, pensando no estágio, eu acho que eu não tirei muitas coisas.”

Relato do docente (07)

“Foi basicamente algo puramente burocrático porque não foi tão interessante a experiência, foi uma experiência para quem não está acostumado com uma sala de aula, principalmente para quem nunca viveu a realidade de uma escola pública é até traumatizante. Tem gente que sai e fala que não quer mais ser professor. [...] Mas o estágio não me agregou muito, não tive sorte de pegar professores legais nesse sentido.”

Os outros docentes relataram que o estágio colaborou para suas formações enquanto docente. De acordo com o relato dos docentes, verificou-se que os mesmos pontuaram a importância da realização do estágio curricular em curso de licenciatura em Geografia e assim, para a formação do futuro docente de Geografia. Nota-se que os docentes acreditam que o estágio curricular se faz necessário, pois é a partir da realização do mesmo que o licenciando tem contato com a realidade da sua futura profissão, tem contato com os docentes, os discentes, a realidade de sala de aula, uma realidade plural, diversa, única de cada caso, sendo que esse é um dos poucos momentos da graduação que isso acontece. Para alguns, o estágio curricular foi o único momento da licenciatura que promoveu a construção dos saberes docentes voltados para a realidade do futuro cotidiano escolar e em consequência, suas identidades docentes, suas práticas. Vale ressaltar que os docentes relataram suas experiências com o estágio e algumas dessas experiências foram bem diferentes da realidade da sala de aula da Educação Básica no geral, pois os mesmos estagiaram em Colégios de Aplicação ligados a Universidades, colégios esses que são referências em qualidade de ensino, que possuem uma estrutura, uma organização bem diferente da realidade dos ambientes escolares com outras condições de trabalho. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (05)

“[...] me ajudou muito [...] uma coisa que eu acho muito legal que me deu um estalo, que me destravou foi que no primeiro dia do estágio, fiz o estágio na escola em que eu estudei no ensino médio, e aí eu estava na sala dos professores esperando, morrendo de medo para ir para a sala e eu encontrei um professor que me deu aula de história e aí ele falou “Você tem que relaxar! A sala de aula tem que ser o seu parque de diversões porque você vai ficar anos e anos da sua vida ali.” Eu levo isso para a vida, me lembro disso nos momentos difíceis. Você tem que aproveitar e se divertir, pois os discentes vão passando e você se divertindo com eles, será melhor para todo mundo, pois eles se divertirão e aprenderão. Foi depois disso que eu relaxei e eu estava no estágio e tinha um professor

comigo, foi bom pois eu achava que eu não teria o respeito na turma, entrar em uma turma de Ensino Médio e tendo cara de estudante. Senti muita ajuda dos professores da escola.”

Relato do docente (10)

“Achei que o estágio foi fundamental para mim. [...] Acho que o estágio é o momento de ouro da licenciatura porque tudo acontece no estágio, você pode desistir ou pode ficar mais incentivado, percebe a realidade, vê a dificuldade, você entra no desafio pessoal que ultrapassa a Geografia, um desafio pessoal de quebrar barreiras. Acho que o estágio traz tudo isso e são elementos que acontecem na vida do magistério, então o estágio para mim é importante porque o licenciando consegue perceber que na sala de aulas existe um encontro de diferentes formas de conhecimento, de saber, seja científico ou não. O licenciando percebe que a formação dele tem um componente político, tem um componente filosófico, tem um componente de projeto de vida, de sociedade. Eu poderia falar horas sobre estágio supervisionado, mas acho que é um momento privilegiado da formação na licenciatura por diversos fatores. [...] Com o estágio, comecei a perceber que, na verdade, são escolas no plural e não escola no singular, pois quando se fala escola no singular se constrói um arquétipo que não necessariamente condiz com a realidade escolar, o chão da sala de aula. Comecei a ver que existe uma diversidade, isso me ajudou um pouco quando entrei no magistério a ter um certo conforto de saber que aquela escola será totalmente diferente de outras, são outras estratégias, outros trabalhos.”

Relato do docente (06)

“Na verdade, o meu estágio me iludiu porque eu fiz estágio no Colégio de Aplicação da universidade durante um ano. O colégio fica na Lagoa e eu moro na Baixada. Então a realidade que vivenciei naquele um ano de estágio foi uma realidade de ilusão porque é uma realidade que não tenho hoje e eu tenho muita dificuldade de lidar com essa minha realidade de hoje. De manhã, os professores ministravam as aulas, duas, três turmas por professor, o salário é relevante, um salário digno e, à tarde, o professor só trabalhava planejando aula com os estagiários. Muitos nem tinham outras escolas para trabalhar. Isso não é uma realidade que eu vivo. Embora seja uma escola pública, com falta de recursos, a renda per capita dos estudantes era alta. Então os pais conseguiam pagar um trabalho de campo para o estudante e a turma toda. Hoje, se eu fizer um trabalho de campo, vai a metade da turma porque a outra metade não tem condição. [...] Achei que me ajudou muito, em termos de poder ver como é uma escola de excelência, sempre querer botar meu nível no nível daqueles professores e isso se torna um desafio para mim. Por outro lado, me deixou frustrada porque é uma coisa que vejo que não vou alcançar pelas amarras do sistema de ensino que eu trabalho, pela realidade dos estudantes que trabalho.”

Relato do docente (12)

“O estágio foi muito importante para mim, fiz o estágio no Colégio de Aplicação da universidade. Sendo bem sincero, não sei se eu tivesse feito o estágio em outro colégio, se eu continuaria desejando ser professor. É um colégio público que tem uma heterogeneidade, hoje muito mais do que no passado. Fiz estágio em 2009, mas sempre quis fazer um trabalho mais intelectual, que pudesse desenvolver a parte intelectual, queria poder estudar, preparar uma boa aula, poder trabalhar os assuntos com profundidade e o estágio que fiz no colégio em 2009 permitia isso, práticas criativas de trabalhar. O meu estágio desenvolveu muito isso, eram atividades criativas, os licenciandos participavam, então foi muito determinante para ter vontade de querer ser professor.”

Referindo-se ainda à relevância e as contribuições da realização do estágio curricular supervisionado durante o curso de Licenciatura em Geografia para a formação do ser docente, foi feita a seguinte pergunta: *O estágio proporcionou diálogos entre sua formação docente e a realidade do dia a dia do professor e da sala de aula (processo de ensino e aprendizagem)? Explique.*

Analisando os relatos dos docentes, constatou-se que um pequeno grupo afirmou que o estágio não proporcionou diálogos entre a formação docente dos mesmos e a realidade do dia a dia do professor, a sala de aula. Nota-se que parte desse pequeno grupo é constituído pelos docentes que afirmaram anteriormente que o estágio não colaborou para as suas formações enquanto docente pelo fato de que não chegaram a realizar o estágio propriamente dito, não como o estágio deveria ser por uma série de fatores já esclarecidos.

A maioria dos docentes afirmou que o estágio proporcionou diálogos entre a formação docente dos mesmos e a realidade do dia a dia do professor, a sala de aula. Identificou-se nos relatos que grande parte salientou a importância do estágio para o contato com a realidade do dia a dia de sala de aula e as diferentes realidades, realidades muito diversas que não seriam capazes de serem experienciadas sem a realização do estágio. Um outro ponto importante citado nos relatos foi a grande importância do contato entre o licenciando e os docentes de Geografia das escolas básicas, a troca com de saberes, experiências com esses docentes, o aprendizado de práticas de ensino, práticas do cotidiano que facilitam o trabalho docente com os discentes, experiências relacionadas também a organização não só do ensino em sala de aula, mas também as organizações dos ambientes escolares. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (01)

“Sim, em alguns momentos. Muito foi apresentado em relação à estrutura escolar, organização de programas e aulas e a forma para melhor lidar com os alunos.”

Relato do docente (11)

“Sim. No caso, esses estágios foram em espaços completamente diferentes, na escola estadual e na escola privada. Escola com superlotação, precariedade da infraestrutura e uma outra escola onde tudo acontecia, mas com outros problemas, como a precarização do trabalho docente, superexploração. Foi fundamental ter essas passagens, ainda que não tenha tido esse formato de estágio, mas vi as realidades.”

Relato do docente (12)

“Sim. Na escola existem problemas, dificuldades, relação com os estudantes, essa vivência na escola é algo muito importante. Eu fiz o estágio no Colégio de Aplicação que tem características muito particulares porque é um colégio público, tem uma heterogeneidade, todas as realidades possíveis. É uma realidade bem diferente do que vivi nas escolas municipais. Então, se você faz estágio em uma escola, você conhece uma realidade e não todas as realidades.”

Outro ponto relevante a ser mencionado a partir dos relatos dos docentes é a importância do estágio para promoção da identificação do licenciando com a futura profissão. Na realização do estágio, em alguns casos é possível que o licenciando se identifique ou não a realidade do magistério. Dessa forma, a partir das experiências vividas no ambiente escolar o licenciando pode optar por continuar na carreira do magistério ou não. Vale ressaltar que em alguns casos, os docentes então licenciando tinham a percepção de que não conseguiriam lecionar depois de formados. Contudo, o estágio foi o momento desse licenciando se enxergar enquanto docente, enxergar que o mesmo poderia realizar o trabalho docente depois de formado. A seguir, o relato do docente:

Relato do docente (07)

“Sim, com certeza. O estágio é superimportante, acho que é o momento realmente em você chega na realidade, ver se é aquilo mesmo, ter o momento que você dá a aula. Claro que aquela não será a sua aula no real porque os estudantes ficarão quietinhos, te escutarão, mas é um momento de troca, é realmente muito importante e não tem como não ter. Acho que o licenciando precisa ter esse contato inicial.”

Um relato em específico chamou a atenção, pois o docente relatou que realizou o estágio curricular em uma instituição de ensino ligada à universidade, um Colégio

de Aplicação. Sendo assim, o docente observou como se davam e como deveriam ser as práticas de ensino, as metodologias de ensino por parte do docente para com os discentes. Relatou que era um ambiente escolar que favorecia o trabalho docente e um ensino da Geografia Escolar necessário. Contudo, tal realidade não é a realidade da maioria das escolas e das experiências dos docentes. Logo, o estágio possibilitou o contato com uma realidade onde o licenciando enxergou como deveria ser o trabalho docente, mas que não é a realidade hoje do mesmo, havendo uma “desconexão”. A seguir, o relato do docente:

Relato do docente (06)

“Na época do estágio, sim. Havia uma relação entre as oficinas didáticas que eu fazia, entre a prática do professor que era toda planejada. Então, eu via como realmente é uma prática, de você em cada aula, montar um plano de aula que é uma coisa que nem sempre no cotidiano do professor que está em quatro, cinco escolas, ele vai conseguir. O professor vai conseguir, talvez, planejar atividades que ele vai fazer, mas fazer um plano de aula todo bonitinho é muito difícil porque na correria, só tem praticamente o final de semana para fazer isso. Na minha prática como professora, o estágio tem uma desconexão, mas enquanto era estagiária, via que tinha conexão.”

Tendo ainda o estágio supervisionado como foco de análise e estudo para compreensão de sua relevância no processo formativo do ser docente de Geografia, foi feita a seguinte pergunta: *A partir do estágio supervisionado você se interessou mais pelo magistério? Por quê?*

Realizando a análise dos relatos dos docentes, verificou-se que alguns docentes afirmaram que não se interessaram mais pelo magistério a partir da realização do estágio curricular durante o curso de licenciatura em Geografia, pelo contrário, se desanimaram ou se desinteressaram com a futura profissão. Este fato se dá por experiências negativas que os mesmos tiveram durante o estágio, tais como a não realização do estágio como deveria ser, como citado anteriormente. Outras experiências negativas foram pontuadas nos relatos, como problemas nas relações com os docentes de Geografia da escola básica, com os docentes das disciplinas de estágio do próprio curso e o contato com uma dura realidade de sala de aula, o chão de sala de aula onde o licenciando se encontra perdido, com medo, sem saber como agir frente a certos ambientes profissionais. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (02)

“Eu acabei desanimando, ficando triste com o tipo de estágio que eu tive. [...]”

Relato do docente (03)

“Não. Eu também sou um caso bem atípico, o meu sonho não era ser professora, eu não entrei na Geografia querendo ser professora. O momento que eu tinha de divisão de águas, entre decidir se queria ser professora ou não era no estágio e no meu estágio, eu só ficava sentada e cuidando da parte burocrática.”

Relato do docente (07)

“Não, claro que não. No início ficamos “Caramba, gente!”. E começa a passar várias coisas na sua cabeça, como por exemplo “O estudante respondeu a professora desse jeito, meu Deus, imagina o que farão comigo.” E depois você vê que é você que está ali na frente, não é aquele professor. As coisas podem ser muito diferentes se você conseguir conduzir bem a turma, ter domínio. Acho que no início é bem traumatizante, mas depois quando começa a dar aula, você vê que nem sempre será aquilo, depende muito do professor.”

Relato do docente (09)

“A partir do estágio, era para eu desistir porque não havia incentivo nenhum. Eram muitas críticas e não tive uma boa relação com o professor da disciplina do estágio porque esse professor não tinha nenhuma preocupação com a afetividade para com nós licenciandos, estagiários. Na minha única aula que dei durante o estágio para uma turma de nono ano em um colégio, o assunto da aula foi sobre o (IRA) e o próprio docente da turma disse que não saberia se conseguiria dar essa aula. Quando voltamos para a faculdade, a avaliação dele sobre a minha aula foi me perguntar se eu tinha certeza de que queria dar aula, pois a minha aula foi para uma turma de quarto ano de uma escola ruim. Eu ainda e não sabia o que eu queria da vida.”

Dentro do universo dos relatos analisados, identificamos docentes que acreditam que se interessaram mais pelo magistério a partir da realização do estágio curricular durante o curso de licenciatura em Geografia. Dentre esses relatos, dois que chamaram a atenção são dos docentes que realizaram o estágio curricular em Colégios de Aplicação ligados à Universidade. Os docentes afirmaram que tal ambiente escolar, ainda que possuíssem problemas de diferentes âmbitos, problemas referentes e comuns à educação pública, ainda assim, era um ambiente muito fora do padrão da realidade do restante da educação pública, um ambiente que estimulava a profissão docente, estimulava o ânimo, o querer do professor em se tornar cada vez mais preparado, mais reflexivo para proporcionar um ensino de

qualidade para seus discentes. Era um ambiente escolar que proporcionava ao docente a possibilidade de se construir enquanto um ser docente que não apenas se preocupava com o bom ensino da Geografia Escolar, mas que de fato conseguia colocar isso em prática.

Contudo, isso não significa dizer que o docente de outros ambientes escolares, de outras realidades escolares, cotidianos profissionais mais “complicados” não necessite ser um bom docente, ser um profissional engajado a favor da promoção de um ensino de qualidade para seus discentes. Este processo requer mais do docente, requer um esforço maior do mesmo, havendo assim um maior desgaste do profissional frente a uma realidade onde muitas vezes o docente leciona em várias escolas, possui várias turmas, não tendo tempo para se atualizar, para pensar suas práticas. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (06)

“Sim. Acreditei que aquele era o “american dream” porque queria trabalhar naquele lugar. Tanto é que hoje, me tornei mestre e vou ingressar no doutorado porque eu não quero dar aula em Universidade, quero dar aula em colégio Federal. É uma coisa que sei que vai demorar para alcançar porque precisa de títulos. Infelizmente, sei que essa não é a realidade da maioria dos professores, se é que eu vou alcançar porque temos “n” fatores para conseguir um trabalho desse que é super restrito. O PIBID me proporcionou mais o pé no chão da realidade porque era um colégio estadual.”

Relato do docente (12)

“Sim. Quando fiz o estágio, ainda estava sem saber o que me esperava como professor, acho que me confirmou que eu queria de fato dar aula. E quando comecei a dar aula em realidades muito diferentes, na minha perspectiva para pior, no sentido de ser mais cansativo. É importante deixar claro que quando falo para “pior”, é fundamental que tenha educação pública de qualidade para aquele estudante que sabe que tem um professor com uma boa formação o atendendo, mas a realidade é tão dura que afeta você psicologicamente. Quando trabalhei na realidade de escola municipal, não tinha relação com a realidade que vivi no Colégio de Aplicação. O estágio me confirmou que queria ser professor, mas queria ser professor de um colégio onde tinha um trabalho intelectual, apesar dos perrengues de sala de aula, pois não estou dando aula na Suíça, mas tem a parte intelectual. Eu trabalhei numa realidade onde não tinha a parte intelectual, era parte de acolher o estudante porque não comeu ou que acabou de ver um corpo na Favela.”

Dentro dos relatos dos docentes, verificou-se que uma parte dos docentes afirmou que não saberiam afirmar se houve ou não um interesse maior pelo magistério a

partir da realização do estágio curricular durante o curso de licenciatura em Geografia, pois os mesmos já possuíam um grande interesse pela futura profissão, a docência em Geografia tida como primeira e única opção de carreira profissional. A seguir, o relato do docente:

Relato do docente (10)

“Não sei se me interessei mais porque para mim nunca existiu outro horizonte profissional, sempre foi o magistério, mas o estágio me empolgou um pouco em querer saber como deveria ser fazer aquilo o ano todo.”

Para concluir o bloco de estudo e análise a respeito da realização do estágio curricular no curso de Licenciatura em Geografia e seu papel para a formação do docente, foi feita a seguinte pergunta: *Quais “lições” você carrega do estágio supervisionado para a sua profissão docente?*

A partir da análise dos relatos, constatou-se que parte dos docentes afirmou que uma grande lição que carregam do estágio supervisionado para o dia a dia do cotidiano profissional, para o seu ser docente consiste justamente em como não ser, em como não agir dentro do ambiente profissional. Dessa forma, os perfis de docentes que os mesmos observaram, tiveram contato a partir do estágio e julgam como negativos são os perfis que esses docentes utilizam como comparativo para como não ser, o profissional que esse docente não quer ser para seus discentes. Se faz necessário que o docente possua consciência do seu papel enquanto profissional educador frente a realidade do magistério. A seguir, o relato do docente:

Relato do docente (07)

“Bastante lições porque era algo que eu via que não faria, uma lição no sentido de ver o que não fazer.”

Relato do docente (02)

“Na verdade, eu acho que de uma maneira geral, temos que entender o que a gente quer com essa educação e com essa formação docente. Eu acho que quem tá na prática, no dia a dia, eles mesmos acabam não acreditando no seu papel, então você fazer um estágio curricular e você mesmo desmerecer um discente, você não fazer valer a função discente que está ali fazendo o estágio curricular, isso já é ruim. Então que professor é esse que temos lá na ponta que ao receber um formando, um estudante universitário, não contribui para sua formação.”

Destacam-se outros relatos onde os docentes apontam outras lições do estágio supervisionado que os mesmos carregam para o dia a dia da profissão. Uma lição mencionada baseia-se no fato de que o docente precisa ter como característica constituinte de sua identidade docente é a noção das dificuldades e diferentes realidades que serão encontradas na carreira do magistério, sendo assim, se faz necessário o mesmo se adapte, se atualize, repense suas práticas, torna-se um professor-pesquisador para que assim, possa se adequar às demandas que se apresentarão em seu cotidiano profissional. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (05)

“A lição é a que estou sempre em construção. Me adaptar, recriar as estratégias porque as realidades são muito diferentes nas escolas. Pegando a escola pública, então, não tem como uma coisa pronta, é estar sempre pensando e o estágio colocava essas questões para gente também, de pensar, repensar.”

Relato do docente (06)

“Acho que a busca frequente por conhecimento acadêmico. O professor tem a obrigação de ser um professor-pesquisador e os professores eram assim, acho muito importante. [...] Isso foi o maior legado, pois não posso parar. Muitos professores se acomodam e ficam limitados porque o conhecimento não para de avançar, ainda mais na Geografia que o espaço está em mutação o tempo todo. A lição foi a de buscar dar uma aula boa, muito bem pensada na realidade daquela turma. Para cada turma é uma realidade totalmente diferente e não fazer uma generalização do conhecimento e do estudante, pois temos diferentes realidades.”

Analisando o universo dos relatos, um em específico destacou-se comparado aos demais. Neste relato, o docente destaca que a maior lição construída a partir da realização do estágio curricular durante a licenciatura em Geografia não se refere ao ensino da Geografia Escolar em si, mas consiste nos aprendizados referentes ao contato com o ser discente. Sendo assim, aprendizados que se relacionam ao comportamento, às atitudes do docente para com o ser discente, experiências relacionadas ao convívio no ambiente de sala de aula, como respeito, empatia e responsabilidade profissional. A seguir, o relato do docente:

Relato do docente (10)

“Responsabilidade, educação, respeito e empatia. Carrego muito comigo essas lições. Ter responsabilidade, seja no horário, seja com os estudantes, seja com a tarefa, seja com o seu próprio princípio. Não podemos perder do horizonte esses princípios que é ser responsável, ser educado, tratar bem as pessoas no ambiente de trabalho, por mais que você não se

identifique com todo mundo que você trabalha, mas tem que haver respeito. Isso é fundamental para a boa convivência. A empatia, o estágio me fez ver os discentes com outro olhar, sem ser o olhar do discente, mas com olhar de futuro professor e esse olhar do professor faz com que sejamos responsáveis com seus princípios. Mas ao mesmo tempo você vem de uma situação onde você é discente, você vê o discente e se sente naquele discente, ver que o discente tem algum problema, alguma dificuldade e você quer tentar ajudar. Comecei a ter muita empatia pela realidade dos discentes [...]"

Outro momento importante, que constitui os cursos de licenciatura em Geografia, e sobre o qual se faz necessária uma investigação é a questão dos trabalhos de campo. Como mencionado anteriormente, através do estudo bibliográfico notou-se que o trabalho de campo em si possui o caráter de construção da própria ciência geográfica, sendo assim, um dos pilares que baseiam a construção da Geografia enquanto ciência. A Geografia não é Geografia, não se constitui enquanto ciência sem o real, sem o estudo da realidade, sem o campo como objeto de análise, pois toda teoria produzida na ciência geográfica necessita ser aplicada, analisada, estudada e comprovada ou não através do real, a partir do Espaço e dos fenômenos espaciais. Dessa forma, o trabalho de campo tem como caráter possibilitar o contato entre a teoria e o mundo, o espaço, utilizar a teoria como forma de compreender, como metodologia de análise das situações, dos fenômenos, das organizações espaciais. Os saberes geográficos são produzidos, validados tendo como ponto de partida o mundo real.

Se o trabalho de campo é um dos elementos que baseiam a ciência geográfica, logo, tal elemento se faz necessário nos cursos de licenciatura em Geografia, pois o trabalho de campo é o momento em que o licenciando tem para observar a aplicabilidade dos saberes geográficos na realidade. O curso de licenciatura em Geografia possibilita a construção de diversos saberes do licenciando, porém, o momento de ligação entre a teoria e a prática se dá com a ida do licenciando a campo. Dessa forma, o mesmo consegue observar o espaço tendo como perspectiva de análise o arcabouço teórico da ciência geográfica, logo, a compreensão e a construção de tais saberes se dará de forma mais eficiente. Além do trabalho de campo promover a construção dos saberes docentes, tal situação impacta diretamente a identidade do docente, impacta a construção das práticas do docente para com seus discentes, gerando conseqüentemente, influências no ensino de Geografia Escolar. Sendo assim, foi feita a seguinte pergunta: *Durante*

sua graduação, você teve a oportunidade de realizar trabalhos de campo? Se sim, qual a importância que você percebe no propósito da realização de um trabalho de campo para a formação de um professor de Geografia?

Baseando-se nos relatos dos docentes, verificou-se que todos os docentes afirmaram que realizaram trabalhos de campo durante o curso de Licenciatura em Geografia. Alguns docentes relataram que tiveram a oportunidade de participar de vários trabalhos de campo, pois tal elemento fazia-se muito presente na realidade desses cursos de licenciatura. Outros docentes afirmaram que não participaram de tantos trabalhos de campo, que gostariam de ter tido mais experiências desse tipo durante a formação inicial.

De acordo com os docentes, a realização do trabalho de campo se faz necessária, pois é o momento em que o licenciando consegue enxergar o mundo através do olhar geográfico, consegue ver a teoria na prática e tal fato, impacta o ensino de Geografia, o cotidiano do futuro docente, pois o mesmo constrói os seus saberes a partir do trabalho de campo e também utiliza o trabalho de campo como prática, como metodologia de ensino a fim de mostrar ao discente que a Geografia está no mundo vivido pelo próprio, é aplicável e útil para a vida do discente. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (02)

“Você ter um trabalho de campo é você entender toda conjuntura, você ter uma leitura de campo. É você colocar toda a sua síntese, entender tudo que você tem da Geografia que você aprendeu, você consegue olhar na prática, colocar em campo.”

Relato do docente (03)

“[...] é o trabalho de campo acaba fazendo com que o discente pense geograficamente o papel dele e as suas influências de como ele pode transformar, e instigar esse discente para que talvez ele se torne um pequeno geógrafo, tornando esse processo científico, não só escolar, colocando ele para botar a mão na massa.”

Relato do docente (04)

“[...] É fundamental, acho que o trabalho de campo é aquele olhar do geógrafo quando sai da sala de aula para conseguir visualizar e estudar os processos e tudo o que está acontecendo. Integrar os processos da Geografia Física com a Geografia Humana porque nada é separado. Trabalho de campo é o laboratório do geógrafo, não tem como não existir.”

Relato do docente (05)

“[...] eu acho que é superimportante porque é difícil pensar Geografia, difícil pensar ensinar Geografia apenas dentro da sala de aula. Estamos falando do mundo, temos que nos colocar no mundo para isso e como formamos alguém que você espera que tenha esse tipo de prática sem viver essa prática? Fazer medicina a distância, não tem como.”

Em um dos relatos, o docente chamou a atenção para o papel do docente neste processo de condução do trabalho de campo com os discentes. Para a realização do trabalho de campo, se faz extremamente relevante que o docente tenha um objetivo, tenha um propósito pedagógico, uma proposta de ensino muito bem definida para promover a aprendizagem e a construção do raciocínio geográfico do discente. A seguir, o relato do docente:

Relato do docente (09)

“Sim, fiz alguns trabalhos de campo. Acho que dependendo da condução do professor que faz o trabalho de campo traz coisas muito interessantes. O trabalho de campo precisa ser realizado tendo um propósito, um objetivo para que possamos entender o espaço, fazermos conexões, termos uma leitura do espaço. Não é apenas ir a passeio e pronto. Isso depende de como o professor conduz o trabalho de campo.”

Referindo-se ainda a realização dos trabalhos de campo nos cursos de Licenciatura em Geografia como foco de análise para compreensão da trajetória formativa e construção das identidades e saberes docentes, foi feita a seguinte pergunta: *O trabalho de campo como um componente extracurricular foi enriquecedor para a sua formação enquanto docente e, conseqüentemente, para a sua prática docente? Explique.*

Ao analisar os relatos dos docentes, identificou-se que todos apontaram que as experiências adquiridas, vividas através dos trabalhos de campo durante a graduação foram muito enriquecedoras para a formação do ser docente e de suas práticas docentes. Foi possível observar nos relatos que alguns docentes afirmaram a importância dos trabalhos de campo para a construção dos seus saberes docentes referentes ao trato do conteúdo geográfico em específico com os seus discentes e a utilização do trabalho de campo como prática pedagógica com os discentes. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (03)

“Sim. Foi muito enriquecedor, pois sair da sala de aula é algo positivo. Você enxergar é bom, sair da teoria. Não existe teoria

sem a prática, precisamos da prática. [...] É no real que achamos a Geografia, a Geografia não é apenas teoria.”

Relato do docente (04)

“Com certeza. Hoje, quando tenho a oportunidade de tirar os estudantes da sala de aula, eu tiro para eles possam ver o que está ao redor, nem que seja para ir ao pátio. É mais fácil de compreender.”

Relato do docente (12)

“Isso me mostrou na prática a importância do trabalho de campo, a importância de analisar a paisagem, a importância de fazer croqui, a importância de fazer registro no campo, de fazer entrevista, a diferença de ler sobre e estar naquele espaço, vivi isso na prática porque aprendi muito. O aspecto lúdico, de prazer, de motivação, de aprender *in loco* essa experiência que tive nos trabalhos enquanto discente faz com que hoje seja motivado a criar situações de aprendizagem em trabalho de campo como professor.”

Outros docentes relataram que gostariam de realizar mais trabalhos de campo com os seus discentes e isso em muitos casos, não se torna possível ou viável por questões de infraestrutura da escola, falta de apoio financeiro e uma enorme burocracia em torno de tirar o discente do ambiente escolar e ir a campo. Um relato em específico chamou a atenção, pois o docente relata e compara a realidade de duas situações, dois ambientes escolares onde o mesmo leciona. Em um ambiente escolar, em uma escola pública, o docente não conta com nenhum apoio da própria escola e da rede de ensino para levar os seus discentes a campo. Em outro ambiente escolar, uma escola particular, o docente conta com todo apoio possível para levar seus discentes a campo, há todo um apoio financeiro, logístico, um propósito pedagógico para ir a campo com os discentes. O mesmo aponta que o trabalho de campo em nenhum momento é visto como passeio guiado, o discente vai à campo com um objetivo, auxiliando na construção do raciocínio geográfico do mesmo. A seguir, o relato do docente:

Relato do docente (11)

“Hoje, vejo que para os meus discentes, algo simples como dar a volta no quarteirão, mas com uma proposta, para eles é algo surpreendente, pois não acreditam que é possível aprender dessa forma. Tento fazer isso com os meus discentes, sendo que de uns anos para cá, a prefeitura super burocratizou o processo. Não pode sair da escola, não tem ônibus. Falando do meu outro lado trabalhando numa escola privada, o trabalho de campo dos discentes é Fernando de Noronha, Jalapão. Ano passado não foram para o Jalapão por conta da pandemia. Uma vez, a equipe

da escola me pediu para fazer uma chamada de vídeo com uma discente do 3º ano que queria fazer Geografia, pois queria me perguntar coisas relacionadas à profissão e quando chegou na parte do trabalho de campo, ela já tinha ido pela escola para Fernando de Noronha e para Alter do Chão, mas não foi a passeio, foi a trabalho de campo numa proposta pedagógica. A experiência dela, vivenciar a Geografia em todas as suas possibilidades é determinante para ela escolher o curso. Acho que o trabalho de campo é fundamental e, infelizmente, passa por várias resistências, achar que estamos levando para passear, não ter um olhar de fato que é fundamental a saída da escola com uma proposta.”

Prosseguindo a análise dos momentos vivenciados pelos docentes nos cursos de licenciatura em Geografia para a compreensão da construção da identidade e dos saberes docentes, verificou-se anteriormente através de uma pergunta realizada na entrevista “Quais experiências, vivências adquiridas no curso de Licenciatura em Geografia tem te influenciado em termos da sua percepção do que é ser professor?” que uns dos momentos e vivências mais relevantes do curso de formação inicial do docente consistiu-se no contato do então licenciando com os docentes do curso. Com o propósito de aprofundar a análise e estudo desse momento no curso de licenciatura em Geografia, foi feita a seguinte pergunta: *Qual a importância da postura que os seus professores têm (tiveram) em sala de aula durante o curso de licenciatura? Você considera que eles dominavam a didática do ensino? A afetividade competência socioemocionais estava no campo das preocupações destes professores? Eles se preocupavam com questões como pontualidade, assiduidade, organização etc?*

A partir da análise do universo dos relatos, constatou-se uma enorme variedade de respostas para o questionado de acordo com as diferentes trajetórias formativas, diferentes experiências, vivências plurais oriundas da realidade de um curso de Licenciatura em Geografia. Sendo assim, verificou-se que a maioria dos entrevistados afirmou que alguns docentes possuíam a didática do ensino e outros não, não havendo uma generalização. Em poucos casos, alguns relataram que todos possuíam a didática de ensino e em outros poucos casos, os docentes afirmaram que nenhum tinha didática. Referindo-se ainda a questão da didática, em alguns relatos foi possível observar que grande parte dos docentes que possuíam didática eram os docentes de disciplinas pedagógicas, disciplinas de práticas de ensino e uma grande parte dos docentes das disciplinas específicas de Geografia não tinham essa preocupação ou não possuíam a didática como

característica de sua identidade docente, tinham um vasto conhecimento teórico, mas não sabiam passar ou ensinar os conteúdos de uma maneira mais interessante para o licenciando.

Tratando-se do aspecto da afetividade socioemocional, um grupo de docentes afirmou que parte dos docentes tinham essa preocupação para com o licenciando, mas tal preocupação não era a realidade de todos os docentes. Em outros relatos, foi possível observar que pouquíssimos docentes possuíam esta preocupação no trato, na relação com os seus discentes, os poucos que tinham essas características eram justamente os docentes de disciplinas pedagógicas. De acordo com outros docentes, quase todos os docentes tinham preocupação com a afetividade socioemocional para com os licenciandos, pois tal caráter partia de uma realidade onde o curso de licenciatura em Geografia tinha como ambiente institucional as Faculdades de Formação de Professores.

Referindo-se às questões como pontualidade, assiduidade, organização, a maioria dos docentes afirmou que muitos tinham essas preocupações, mas também que não é algo que pudesse ser generalizado, pois outros docentes não tinham essas questões como parte de suas identidades docentes. Em alguns casos, notou-se que muitos docentes eram bem flexíveis em relação a pontualidade com os discentes no momento em que um curso se tratava de uma licenciatura e o público-alvo de uma licenciatura consiste em licenciandos que são trabalhadores, dessa forma, possuem uma maior dificuldade com prazos e horários. Também foi possível observar em alguns relatos que alguns docentes não possuíam responsabilidade com os seus licenciandos na medida em que faltavam várias aulas, chegavam atrasados, não tinham compromisso para com os seus licenciandos, não eram assíduos. Contudo, de acordo com outros relatos, verificou-se que outros docentes eram muito preocupados com essas questões, em não faltar, em cobrar a presença do licenciando em sala. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (02)

“Sim. Como eu tinha falado, todos os meus professores praticamente vieram da Educação Básica, então eles tinham essa preocupação e não era aquele professor que estava dando aula para ele mesmo, ele estava justamente preocupado com esse processo de aprendizagem, engajamento do estudante mesmo. Existia essa questão do engajamento e do empoderamento do estudante sim, tinha essa preocupação nas aulas. Falando de uma maneira generalista, acho que tem professores que acabaram sendo mais exigentes em relação. [...]”

Porém, alguns professores tinham que essa questão da pontualidade, muitos estudantes trabalhavam e se conversávamos com eles sobre chegar atrasado por conta do trabalho, ter que sair mais cedo por conta do trabalho, eles entendiam, eram flexíveis, eles sabiam qual era o público que eles atendiam, isso faz ser completamente flexível.”

Relato do docente (03)

“Então, sempre tem aqueles que sim e aqueles que não, alguns docentes tinham uma responsabilidade maior e outros não. Digamos que não ligavam tanto, até porque era uma faculdade privada, noturno, a dinâmica muda, pois você tem um público que já está mais cansado, pessoas que acabaram de chegar do trabalho. A disciplina precisa ser pensada de uma outra forma para alcançar essas pessoas. Então, assiduidade, por exemplo, era mais tranquilo você chegar um pouco atrasado porque sabiam que a maioria das pessoas vinha do trabalho. Entrega de trabalho, isso era algo mais aberto, pois eram pessoas que trabalhavam durante o dia todo, então talvez fazer um trabalho ficaria mais difícil. Existia essa flexibilidade. [...]”

Relato do docente (04)

“Sim. Eles dominavam a didática de ensino, mas nem todos os professores, pois não podemos generalizar. Na universidade, existem pessoas extremamente inteligentes, detém muito o conhecimento, mas que não conseguem passar o conteúdo e isso não faz delas menos “fantásticas”, apenas dificulta um pouco o ensino. Com relação aos outros fatores, sim. Alguns professores são meus amigos até hoje e o carinho que eu tenho, a gratidão é imensa.”

Relato do docente (06)

“Então, acredito que dominavam o conteúdo, mas saber passar, ter uma percepção que estava no curso de formação de professores, acho que não ou poderia até ter essa percepção, mas não queriam se envolver nesse sentido. Dessa forma, acho que faltou bastante essa visão de sempre trazer o conteúdo que estavam abordando para nossa realidade, pois não faltou conhecimento técnico, conhecimento técnico tinha demais, mas não para a educação. Acabou sendo negligenciado. Eles se preocupavam com as questões de pontualidade, assiduidade, sobretudo os professores que davam aula de disciplinas pedagógicas, de oficinas didáticas, pois eram mais metódicos nisso. Contudo, outros professores não compareciam nas aulas, quanto mais cobrar isso do estudante. De todo o curso, apenas três professores de todo o curso tinham preocupação com a afetividade e eram justamente os professores de educação, de Ensino de Geografia, davam muita atenção para todos os estudantes, dando conselhos de como a gente poderia guiar a nossa formação. Mas os outros professores eram muito distantes, estavam em um pedestal e nós éramos a base da pirâmide.”

Relato do docente (10)

“Eles não dominavam a didática, a não ser os professores de licenciatura porque eram professores que tinham vivência da Educação Básica, viveram o chão da escola, não tinham medo de dar aula para 6º ano. Obviamente, nessas aulas, a dinâmica, a didática era muito mais clara, perceptível os objetivos que eles queriam. Nas outras disciplinas, eu sentia a didática zero. Parte dos nossos professores eram monstros intelectuais, mas quando entravam na sala de aula, tinha vontade de dormir por não entender, pois eram professores sem didática. Não fizeram licenciatura, não deram aula na Educação Básica. A questão da pontualidade sempre foi algo bem marcante, tinham muita preocupação com presença, com participação e acho isso muito importante. Agora, a afetividade socioemocional era muito pouco, acho que um ou outro. Acho que as pessoas da licenciatura, por viver a sala de aula, tinham empatia.”

Ainda tendo como pauta de investigação, o curso de licenciatura em Geografia e em mais específico, a relevância do contato do então licenciando com os docentes do curso para compreensão da construção da identidade e saberes docentes, foi feita a seguinte pergunta: *Você lembra de atividades, materiais utilizados por seus professores na graduação que você acredita poderem ser utilizados na sua prática docente? Quais? Por quais motivos?*

A partir da análise dos relatos, constatou-se que um grupo de docentes afirmou lembrar de atividades, materiais utilizados por seus professores no curso de licenciatura em Geografia que possam ser utilizados em suas práticas docentes de hoje. Sendo assim, identificou-se que a maioria dessas atividades e materiais se relacionam aos conteúdos ou temas ligados ao ensino da Geografia Física. De acordo com os mesmos, os conteúdos tidos como provenientes da Geografia física teriam uma aplicabilidade muito maior ao ensino da Geografia Escolar, a partir de utilização de materiais, atividades pedagógicas, pois seriam mais palpáveis, de maior facilidade para transposição. Um pequeno grupo afirmou a utilização de textos, arcabouço teórico oriundos da formação inicial no cotidiano profissional, no ensino da Geografia Escolar. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (05)

“Sim, já utilizei. Uma atividade que eu fiz na graduação de Geomorfologia e Hidrogeografia, traçar a bacia hidrográfica, perfil do relevo e isso, eu acabei levando para sala de aula. Eu tive uma disciplina que era análise e produção de material didático de Geografia que era até uma disciplina do departamento de Geografia e nessa disciplina toda semana a gente tinha que fazer um trabalho, produzíamos materiais, produzíamos aulas, coisas pensando para trabalhos mais

dinâmicos para sala de aula e trabalho de campo. Tínhamos uma disciplina de elaborar um trabalho de campo, o porquê, a justificativa, como pensávamos em fazer e a professora depois debatia e avaliava. O trabalho de campo que eu organizei na época, consegui pegar vários elementos dele e adaptar na sala de aula. Eu percebi isso mais nas disciplinas de Geografia física.”

Relato do docente (06)

“Lembro de uma apostila de cartografia temática que ensinava a fazer mapas, pictóricos, mapa de topografia, de relevo e uso essa apostila até hoje. Os textos de região, uso todos em sala de aula até hoje, os de urbanização para explicar processos do Lobato de coesão, centralização. Esses foram os materiais principais, mas tiveram outros. Acho que os conteúdos teóricos me ajudaram muito e a Geografia física nem se fala, todas as imagens do para entender a Terra tem que estar desenhadas no quadro ou no slide.”

Ainda analisando os relatos dos docentes, um outro grupo afirmou não lembrar de atividades, materiais utilizados por seus professores no curso de licenciatura em Geografia que possam ser utilizados em suas práticas docentes de hoje. De acordo com os docentes, os professores da graduação utilizavam muitos textos, muitos artigos científicos, tornando-se não aplicáveis ao ensino da Geografia Escolar do dia a dia. Eram temas muito científicos e nenhuma atividade ou material pautado na preocupação com o ensino de Geografia. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (04)

“Não. Era aquela Geografia tradicional. [...] O formato de ensino na graduação é tão tradicional quanto no ensino básico nas escolas porque a maior parte é discussão de texto.”

Relato do docente (02)

“[...] Usavam muito texto, leitura de textos e artigos, isso talvez tenha sido hoje para se colocar numa Geografia Escolar é mais difícil.”

Relato do docente (10)

“A maior parte da minha energia intelectual gasta durante a faculdade foi com as disciplinas do Bacharel, então não ficou tanta prática para eu levar para a Geografia Escolar. Os professores que trabalhavam com licenciatura aplicavam atividades, procedimentos, formas que eram boas, mas ainda acho que eram muito típicas de um ambiente universitário.”

E os conhecimentos acumulados durante a graduação, a partir das leituras, aulas e de outras experiências? Você concorda que eles são fundamentais para

modificar a percepção que você tinha das aulas de Geografia antes de fazer licenciatura? Por quê?

Analisando o universo dos relatos dos docentes, constatou-se que todos os docentes afirmaram que os conhecimentos e as experiências adquiridas durante os cursos de licenciatura em Geografia modificaram suas percepções da Geografia construídas antes dos ingressos nos cursos. Os docentes pontuaram que o ensino de Geografia Escolar construiu uma percepção de Geografia e quando ingressaram nos cursos de licenciatura, perceberam que a Geografia acadêmica se difere totalmente da percepção que tinham. A Geografia Escolar é desconectada da Geografia do ambiente acadêmico e tal fato acabou surpreendendo muitos docentes. Os mesmos relataram que a construção dessa nova visão de Geografia foi muito construída a partir do contato com as várias disciplinas específicas da Geografia que constituem o curso, disciplinas que proporcionaram o contato com um vasto arcabouço teórico-conceitual e que os mesmos desconheciam.

Outro fator que contribuiu para a construção desta nova visão de Geografia pelos entrevistados foi o papel do docente na condução dessas disciplinas. Sendo assim, houve um processo de desconstrução para que houvesse uma nova construção de percepção, onde o licenciando enxerga a relevância da ciência geográfica para compreensão de mundo, começa a compreender e interferir no espaço a partir da Geografia. Além disso, compreende a importância do papel do professor de Geografia com os futuros discentes na carreira do magistério. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (02)

“Eu acredito sim. As disciplinas, os textos, as abordagens dos professores me mostraram uma outra Geografia que eu não conhecia na Geografia Escolar, como se na Geografia Escolar eu tivesse um caminho e a partir da minha formação, abriu-se um leque de oportunidades de formação, um campo teórico e prático que na Geografia Escolar eu não tinha conhecimento.”

Relato do docente (03)

“Sim, claro. [...] o mundo que eu vejo hoje, talvez não era o mundo que eu via antes de entrar na licenciatura, certeza que não era. Influencia em muito as leituras que a gente faz. [...] A minha visão de mundo hoje é totalmente diferente da visão de mundo que eu tinha antes de conhecer a Geografia. Eu não sabia que eu transformava o espaço, não sabia o que era o espaço, então nós acabamos adquirindo questões específicas que são da Geografia que estão relacionadas diretamente com o nosso dia a dia.”

Relato do docente (05)

“Modificou porque ampliou o meu olhar, eu vi que a Geografia era muito maior. Era muito mais porque tem momentos muito diferentes do processo de aprendizagem, então acho que até a chegar no ensino médio. Quando eu cheguei no ensino médio percebi essa diferença, até chegar no ensino médio, a Geografia que eu aprendi era aquela Geografia decoreba que não me levava a questionar as coisas e aí eu comecei a ter isso no ensino médio. Na graduação fez mais sentido ainda o papel da Geografia, até da Geografia que eu ensino para os meus discentes, de não ser só reprodução de um conteúdo.”

Relato do docente (07)

“Sim, são fundamentais. Acho que a base teórica foi muito importante, mudou minha visão totalmente porque é muito diferente a Geografia que temos na graduação para a Geografia do livro didático. Para conseguirmos dar aula, temos que ler o livro didático, não tem como você fugir, mas claro que a Geografia acadêmica te possibilitará todo um arcabouço teórico para você ir além do livro didático, mas muda a percepção porque é diferente.”

Relato do docente (10)

“Sim. Naquela época, a Geografia era extremamente tradicional, decoreba e quando entrei na faculdade, fiquei impressionado porque comecei a ter contato com uma outra Geografia que era totalmente diferente daquela que tive na escola e fiquei apaixonado. Me apaixonei por ciência, por estudar, por ler um livro atrás do outro com a Geografia, a partir do primeiro período da faculdade.”

Um relato em específico chamou a atenção. O docente pontuou a necessidade de haver uma aproximação entre a Geografia Escolar e a Geografia acadêmica no curso de licenciatura em Geografia, pois as duas são muito desconexas, o licenciando está se formando para atuar na realidade da sala de aula. Vale ressaltar que isso não anula a relevância da Geografia acadêmica. A seguir, o relato do docente:

Relato do docente (12)

“São fundamentais. Minha visão mudou muito, mas existem dois lados, acho que por um lado a Geografia acadêmica é muito importante para entender o que é Geografia e por outro lado, acho que no curso de licenciatura em Geografia deve haver mais diálogo entre a Geografia acadêmica e Geografia Escolar porque nem sempre acontece. Afinal de contas, voltaremos como professores.”

Em um curso de licenciatura em Geografia existem outros momentos e experiências que são extremamente relevantes para a construção da identidade e

dos saberes docentes que estão para além do contato do licenciando com as disciplinas específicas da Geografia, com as disciplinas pedagógicas, o estágio curricular supervisionado, os trabalhos de campo e o contato dos licenciando com os docentes. Como mencionado em alguns relatos anteriores, quando perguntado “Quais experiências, vivências adquiridas no curso de licenciatura em Geografia tem te influenciado em termos da sua percepção do que é ser professor?” alguns docentes pontuaram a importância das bolsas de iniciação à docência (PIBID) para a formação do ser docente.

Dessa forma, a fim de investigar a relevâncias desses outros momentos que constituem os cursos de licenciatura em Geografia, foi feita a seguinte pergunta: *Durante o seu curso de licenciatura em Geografia, você participou de atividades como por exemplo: bolsas de iniciação científica (PIBIC), iniciação à docência (PIBID), atividade de monitoria e eventos oficiais da licenciatura? Se sim, como essas experiências impactaram no seu ser docente e conseqüentemente, suas práticas docentes? Explique.*

Tendo como base os relatos dos docentes, verificou-se que a maioria dos docentes afirmou ter participado pelo menos de uma dessas atividades citadas anteriormente. Analisando os relatos, constatou-se que uma pequena parcela afirmou não ter participado de algumas atividades durante o curso de licenciatura em Geografia e tal fato se deu em parte pelo não interesse do docente na época em experienciar tais momentos, vivências durante o curso. Outro fato é que parte desses momentos citados anteriormente como PIBID e eventos oficiais da licenciatura não existiam na época em que o docente se encontrava enquanto licenciando. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (04)

“Não. O meu maior arrependimento é o de não ter sido bolsista e participado de eventos porque isso te proporciona um conhecimento acadêmico sensacional, uma expansão.”

Relato do docente (10)

“Eu participei de um grupo de pesquisa, mas o restante, não. Primeiro que não existiam eventos da licenciatura.”

Relato do docente (11)

“Participei de eventos, mas não participei de nenhum programa de PIBIC e não existia PIBID na época. Participei de um projeto de alfabetização cartográfica no projeto Grael, um projeto de extensão da universidade. Fui bolsista num projeto que tinha

como objetivo fazer um reforço escolar dos discentes da Rede Municipal e por isso, tive vivências em algumas escolas. Todos os eventos que participei na graduação, todos os trabalhos inicialmente que apresentei foram conduzidos não pensando a Geografia Escolar, mas sim a Geografia acadêmica.”

Dentro do universo dos relatos, verificou-se que certos momentos como as bolsas de iniciação à docência (PIBID), as monitorias e os grupos de pesquisas foram mencionados como muito importantes para a construção do ser docente e as práticas docentes. Em grande parte, o PIBID possibilitou o real contato de fato com o ambiente de sala de aula, o que possibilitou ao docente experienciar o chão da sala de aula de forma mais satisfatória do que o estágio. Inclusive, constatou-se que um dos docentes que relatou que não realizou um bom estágio curricular por diversos fatores, com a realização do PIBID foi o momento em que o então licenciando viveu a sala de aula, não tornando o ingresso na sala de aula, o exercício da docência no dia a dia como o primeiro contato com a profissão. As experiências relacionadas a este momento estão muito ligadas às práticas de ensino propriamente ditas, ao aprendizado em relação a como ocorre a organização do ambiente escolar, da sala de aula, orientações referentes a comportamento para com os discentes e ao processo de ensino e aprendizagem. Tais experiências impactam nas práticas atuais do docente.

Referindo-se aos outros momentos citados pelos docentes que influenciaram a construção do ser docente, os grupos de pesquisa foram muito relevantes para a construção dos saberes científicos e dessa forma, para a construção de um docente que tenha a característica do professor-pesquisador em sua identidade. O fato de o docente não estar em um ambiente acadêmico, não significa que o mesmo não possa ser um pesquisador. Dessa forma, influenciando também a construção das suas práticas para o com o ensino de Geografia. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (03)

“[...] Principalmente o PIBID. Acho que eu sempre falarei do PIBID porque foi a minha experiência prática, então assim, influenciou na minha vida como profissional, de lecionar [...]”

Relato do docente (05)

“Um grupo de estudo que eu participei, do segundo semestre até o quinto, era sobre sociedade, espaço e raça [...] neste momento aprendi que não existia uma divisão entre estar na sala de aula e estar pesquisando, e a partir da formação, pegar aquele conhecimento maior e adaptar, levar e percebi que podia continuar pesquisando, filtrar o que cabia das pesquisas na

minha prática na sala de aula. Dessa forma, a partir desse grupo de estudo, consegui visualizar isso. [...] Além de participar de um grupo de pesquisa, fui monitora de hidrologia. [...] Todas essas situações me ajudaram a entrar em sala de aula, auxiliaram a minha prática, a ter segurança do meu conhecimento, de saber do que estou falando.”

Relato do docente (06)

“O PIBID [...] as apresentações e pesquisas desenvolvidas para semanas acadêmicas foram momentos que me ensinaram a ser uma professora porque eu pesquisava coisas de ensino. Perdi o bloqueio de falar em público porque você tem que apresentar trabalho acadêmico para centenas de pessoas e também aprendi fazer trabalho. Foi importante para enaltecer a própria ciência geográfica, saber como fazer trabalho. Me ensinou a sempre buscar dados verdadeiros para levar para sala de aula.”

Analisando os relatos, um relato em específico chamou a atenção. O docente apontou a importância de ter sido bolsista de iniciação científica (PIBIC) para a construção de toda a sua trajetória formativa até hoje a partir dessa experiência na graduação. O docente afirma que a iniciação científica desenvolve no licenciando capacidades cognitivas, desenvolve um raciocínio que se faz necessário em uma carreira acadêmica. Não só a carreira acadêmica, mas o docente ainda traça um paralelo entre essas experiências e contribuições frutos do (PIBIC) com a sua realidade profissional de hoje. Sendo assim, afirma que se encontra em uma realidade escolar desejada por conta dessas experiências. A seguir, o relato do docente:

Relato do docente (12)

“Fui bolsista de PIBIC e depois que me formei, ainda fiquei um ano no grupo de pesquisa como bolsista de apoio técnico como assistente do professor para ajudar os bolsistas de PIBIC que estavam no grupo de pesquisa. Particpei desse grupo de pesquisa durante quatro anos. Essa experiência me desenvolveu do ponto de vista cognitivo, fazer uma pesquisa, ler vários textos, artigos, autores, ler em outras línguas, fazer fichamento, apresentar trabalhos, participar de congressos. Essas experiências desenvolvem muito a pessoa, experiências intelectuais, acadêmicas como um grupo de pesquisa, um congresso, escrever um artigo para publicar, fazer mestrado ou doutorado. Temos que pensar não só o conhecimento do conteúdo que se aprende, mas também o desenvolvimento cognitivo, desenvolve a concentração, desenvolve a capacidade de interpretação de texto cada vez mais complexos. No início da faculdade, tem a capacidade de ler determinados textos e quando sai do mestrado, tem a capacidade de ler textos muito mais difíceis, desenvolve a escrita, sai escrevendo muito melhor. Acho que essas minhas experiências como PIBIC,

congressos, publicação de artigo em revista, em livro, a importância para mim como professor de Geografia é muito além do conhecimento do conteúdo que aprendi, me faz um professor melhor. Eu não teria passado no concurso para o Colégio de Aplicação se eu não tivesse tido oportunidade de desenvolver a leitura e escrita na iniciação científica e no mestrado.”

Com o intuito de finalizar a análise e compreensão do curso de licenciatura em Geografia como um momento constituinte da trajetória formativa do docente e consequentemente, a construção da identidade e dos saberes dos docentes de Geografia, foi feita a seguinte pergunta: *Você acha que o seu curso permite ou permitiu a formação de professores plenos, preocupados com a formação do raciocínio geográfico do discente, consequentemente, com a formação do cidadão críticos, agente e transformador de sua história? Explique.*

Analisando o universo dos relatos, constatou-se que a maioria dos docentes afirmou considerar que o curso permitiu a formação de professores plenos, preocupados com a formação do raciocínio geográfico do discente e, consequentemente, com a formação do cidadão crítico, agente e transformador de sua história. Tendo esses relatos como ponto de referência, destacou-se e verificou-se uma grande influência das Faculdades de Formação de Professores para a construção de ser docente preocupado com a formação do raciocínio geográfico do discente e logo, a formação cidadã. De acordo com os docentes, tal característica encontrava-se muito latente tanto na identidade institucional, quanto nas identidades dos docentes dos cursos e como ministravam suas disciplinas, como abordavam os conteúdos, pois os mesmos tinham consciência de que se encontravam em um processo de formação de futuros professores para a Educação Básica. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (02)

“Eu acho que a instituição é com certeza preocupada com essa formação cidadã crítica [...] Em relação ao curso, acho que a questão da formação cidadã crítica foi muito forte. A questão da formação política também. Agora essa formação do raciocínio geográfico, eu me pergunto como foi essa construção, pois é um ponto de interrogação para mim. Hoje, o raciocínio geográfico faz muito mais sentido para mim, pois agora estou atuando nesses últimos cinco anos. Apenas hoje, que eu consigo ver e entender mais essa coisa do raciocínio geográfico.”

Relato do docente (05)

“Sim, eu acho. As pessoas, todas que conheci, que se formaram na instituição e que eu tenho contato até hoje, todo mundo tem esse amor e essa consciência do papel na formação dos nossos discentes. A construção do raciocínio geográfico, não é apenas chegar, reproduzir o conteúdo e ponto final. Temos um olhar geográfico que abrange todas as coisas e isso tentamos trazer para a sala de aula.”

Ainda se tratando dos cursos de licenciatura em Geografia em Faculdades de Formação de Professores, destaca-se um relato em específico no qual o docente pontuou justamente a grande contribuição do curso de formação inicial para a construção desse ser docente preocupado em oferecer um ensino de Geografia voltado para a formação do discente e também relatou a importância que esse ser docente formado nessa instituição tem para contribuir não apenas com a aprendizagem e a formação do discente, mas também para a escolha profissional dos seus discentes. O docente relatou que muitos docentes que foram formados neste curso, acabam influenciando a partir do seu trabalho, do seu ensino, muitos discentes a optarem por ingressar em curso de licenciatura em Geografia.

Sendo assim, tal situação remete ao que foi investigado no início desta pesquisa/análise em como o docente de Geografia e o ensino de Geografia pode influenciar as escolhas profissionais de seus discentes. Neste relato em específico, o docente apontou tal situação em uma realidade de um curso de pré-vestibular, não se tratando de um ambiente escolar, não se tratando da Geografia Escolar. Contudo, ainda é possível verificar a influência e a relação entre o docente de Geografia e o ingresso de licenciandos nos cursos de licenciatura em Geografia. A seguir, o relato do docente:

Relato do docente (07)

“Sim, possibilitou. Acho que os professores, as leituras estavam muito nesse caminho de trabalhar mais para a Geografia crítica, pois a universidade tem essa preocupação. Os próprios professores de Geografia tinham essa preocupação com educação porque sabiam que sairíamos dali para sermos professores, pelo menos 99,9%. Alguns professores tinham muita essa preocupação e achei isso muito interessante porque muitas vezes, são professores que vem do bacharel, de uma universidade que tem aquela Geografia bem mais técnica e quando chegam na instituição, percebem que estão tratando de futuros educadores. Acho que a instituição tem esse potencial de formar professores. Inclusive tive uma conversa com alguns professores em um curso pré-vestibular e relataram que muitos professores do pré-vestibular vieram da instituição e que muitos

estudantes desse pré ingressam na faculdade de Geografia, muito por influência dos professores, das aulas. É muito interessante, pois vemos que realmente a instituição está formando bons profissionais, bons educadores que influenciam na decisão dos estudantes por ingressarem na licenciatura em Geografia, quando os mesmos poderiam optar por qualquer outro curso, não desmerecendo a Geografia.”

Ainda se tratando dos docentes que afirmaram acreditar que os cursos de licenciatura em Geografia permitiram a formação de professores plenos, preocupados com a formação do raciocínio geográfico do discente e, conseqüentemente, com a formação do cidadão crítico, foi possível observar relatos de que mesmo havendo essa formação desse ser docente, o ambiente profissional do docente, o ambiente escolar muitas vezes pode influenciar de forma negativa para com o ensino da Geografia Escolar e o papel do docente neste processo. A não autonomia do docente e o caráter tradicional de ensino como característica da identidade institucional podem acarretar um ensino não voltado para essas questões da formação do discente. A seguir, o relato do docente:

Relato do docente (03)

“Eu acho que sim. Existe essa proposta, mas a gente bate na questão do sistema também. Acabamos por encontrar muitos entraves nesse meio, acabamos caindo nesses tradicionalismos. Às vezes, acabamos caindo no livro didático e você é obrigado a dar, você não pode buscar outras ferramentas para te auxiliar nesse processo. Porém, acredito que o meu curso influenciou para que eu pudesse ser uma professora que fizesse os meus discentes a pensarem de forma mais crítica sobre o mundo que eles vivem e poderem transformar esse mundo.”

Um outro grupo de docentes relatou que não houve ou não sabe dizer se houve essa formação do ser docente preocupado com essas questões nos cursos de licenciatura em Geografia. Foi possível constatar que tal situação se deu, pois durante o curso, não houve discussões, debates e nem estudos a respeito de muitas questões. Cidadania e o raciocínio geográfico são algumas dessas. A percepção, a consciência que esses docentes possuem hoje a respeito do seu papel enquanto docente para com o ensino de Geografia e a formação do discente é um produto do próprio cotidiano profissional, a sala de aula e de experiências e saberes construídos a partir da formação continuada. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (08)

“Não. Isso é você que traz com a sua bagagem, do que você vê com os estudantes, você descobre que a Geografia é crítica, então você ajuda transformá-los em cidadãos críticos porque

“você é professor de Geografia, mas não porque foi passado no curso para você ensinar. O que aprendi na universidade foi a parte teórica da Geografia.”

Relato do docente (12)

“Não plenamente, de forma limitada. Acho que não houve no meu curso de Geografia uma clareza tão grande do que é de fato a Geografia, do que é o raciocínio geográfico. Comecei a pensar nessas coisas há cinco anos, depois de formado, então não havia uma clareza tão grande sobre isso. Não sei se a faculdade nos formou com essa preocupação do desenvolvimento do raciocínio geográfico, essa minha noção é de depois de formado.”

2.1.6 O exercício da docência e a formação continuada

Um dos momentos mais importantes que constitui a trajetória formativa do docente, auxiliando na construção da identidade e dos saberes dos docentes de Geografia é de fato o cotidiano profissional, o exercício da docência, a vivência do chão da sala de aula. De acordo com o estudo bibliográfico, constatou-se que esse momento é um dos mais cruciais na formação do docente, pois é onde o docente vive a experiência de lecionar de fato. É no exercício da docência que o docente aprende e molda as suas práticas frente às demandas e necessidades dos discentes, aprende a lidar com o discente, como se comportar, como se comunicar, se relacionar com os discentes e com o restante do ambiente escolar. Os ambientes escolares e as salas de aula são produtos de realidades diversas, plurais que apresentam problemáticas muito únicas. Nenhum curso de formação inicial ou cursos de formação continuada são capazes de formar um docente totalmente preparado para todas essas possibilidades do real, dessa forma, cabe ao docente aprender, construir seus saberes e sua identidade a partir da prática de sala de aula. Logo, afirma-se que o docente constrói vários saberes que constituem as suas práticas através do ato de lecionar propriamente dito, o docente aprende a lecionar, lecionando.

Vale ressaltar a relevância dos cursos de formação inicial e da formação continuada para auxiliar este processo da docência no cotidiano profissional, até porque, o docente precisa de uma base, precisa de uma formação prévia para o orientá-lo neste processo, pois se não houvesse essa necessidade, não teria o porquê dos cursos de formação inicial. Contudo, o cotidiano profissional é muito formativo, no sentido de formar, de construir o docente no dia a dia de sala de

aula, no dia a dia da profissão. Tendo o exercício da docência, o cotidiano profissional como momento de análise e estudo, foi feita a seguinte pergunta: *Você acredita que é no cotidiano escolar que você aprende a ser docente de fato? Explique.*

A partir da análise dos relatos, foi possível observar que todos os docentes afirmaram acreditar que é no cotidiano escolar, no exercício da docência que os mesmos aprendem a serem docentes de fato. De acordo com os docentes, é no dia a dia da sala de aula que o docente aprende como se dá o processo de ensino e aprendizagem, ligando a construção dos seus saberes a formulação e adequação de suas práticas de ensino para com os discentes como objetivo final. Dessa forma, o cotidiano profissional, em conjunto com as demandas, as dificuldades que se apresentam ao docente é o que moldará o seu trabalho, suas práticas. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (03)

“Sim. É aí que nós adquirimos a prática, não é na faculdade, não é no estágio, é ali que você aprende a ser professor, a como agir com os seus discentes, a como administrar o seu conteúdo em sala de aula, como montar o seu plano de aula de acordo com o currículo da escola, então sim.”

Relato do docente (09)

“Acho que é no cotidiano escolar que aprendemos a métrica do trabalho. O cotidiano escolar nos traz uma dimensão e se pudermos aproveitar, muita coisa interessante em relação ao humano. [...]”

Constatou-se um grupo de docentes que afirmou a importância do cotidiano da profissão para a formação do docente, contudo, os mesmos ressaltaram a importância da formação inicial e continuada neste processo, pois os mesmos não teriam base alguma se não fosse essa formação para ingressar e continuar no magistério e construir seu ser docente. Logo, observa-se que o ser docente e o trabalho docente são constituídos de vários momentos formativos. A seguir, o relato do docente:

Relato do docente (10)

“Acho que no cotidiano você aprende muito sobre a docência. Aprendo muito o que é ser professor a partir da minha prática, mas a minha formação diz muito sobre o que é a minha profissionalidade, constrói muitos elementos importantes sobre a profissionalidade. Lógico que são reelaborados, são revistos com a prática. Contudo, mas sou contra “é na prática que você

aprende”, pois temos que ter uma formação, uma aula, um método para aprendermos.”

Um relato se destacou frente aos outros. O docente aponta a importância do dia a dia da profissão na formação de fato do docente, pois sem a prática não existe a docência, a teoria sem a prática não forma o docente. A partir disso, de acordo com as suas experiências, o docente traça uma trajetória de como seria os primeiros anos do magistério, relatando como o docente se molda, se forma a partir das experiências, das dificuldades do cotidiano chegando até uma maturidade profissional, fruto de anos e anos de sala de aula. A seguir, o relato do docente:

Relato do docente (06)

“Sim, acho que é no cotidiano. Acho que toda teoria do mundo e nem a melhor licenciatura é capaz de te dar de dimensão do que é uma sala de aula, pois você estará responsável por 20, 30 estudantes por turmas, será responsável pelo que você fala e que o estudante vai replicar, você será testado a todo momento e você trocará conhecimento. A teoria não serve de nada se não houver a prática, acho que a prática é o que forma mesmo o professor. A profissão de docente é um acúmulo igual a rugosidade de Santos, um acúmulo de tempos. O primeiro ano como professor é muito dolorido, pois apanha muito, estuda muito, passa mais do que sabe, inventa coisas na sala de aula. No segundo ano, você começa a entrar no eixo, diminui um pouco a empolgação porque é essa empolgação que faz falarmos mais do que aquilo que estudamos. A partir disso, a cada ano você se aprimora enquanto professor, se você é um professor que está comprometido, se não tem a “profissão” como um passatempo, com um “bico” como é para muitos. Sendo assim, você chega num estágio, como eu tive alguns professores de história na minha escola que tinham 20 anos de sala de aula e que quando a aula terminava, você aplaudia porque foi um espetáculo. O professor consegue entender tanto o nosso psicológico, consegue passar de uma forma tão fluida que você nem sente o tempo passar e isso para mim é a melhor aula do mundo, não é nenhum recurso tecnológico e nem musiquinha. A aula se torna assim fluida, tem troca e acho que é isso. Você só pega com o tempo, não acho que tem fórmula.”

Ainda tendo como referência o exercício profissional docente como foco de investigação para compreensão das trajetórias formativas dos docentes e, conseqüentemente, para a construção das identidades e dos saberes dos docentes de Geografia, foi feita a seguinte pergunta: *Você considera importante aproximar o conteúdo da realidade do discente?*

De acordo com os relatos dos docentes, verificou-se que todos os docentes afirmaram que consideram importante aproximar o conteúdo da realidade do discente. Para alguns docentes, se não acontece essa aproximação do conteúdo com a realidade do discente, a Geografia não faz sentido para os mesmos, pois não conseguem se ver, se enxergar naquele conteúdo que está sendo trabalhado. Essa aproximação entre conteúdo e realidade vivida é necessária, justamente para o discente perceber que a Geografia está em seu cotidiano, que o mesmo pode usá-la como forma de olhar o mundo, forma de análise, compreensão do espaço e também como forma de ação. Ainda foi possível verificar que alguns docentes apontaram a dificuldade de se fazer esta aproximação de conteúdos e a realidade do discente no processo de ensino e aprendizagem quando trata-se de conteúdos muito abstratos para os mesmos. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (03)

“Sim, senão não existe Geografia para os discentes. [...] Eu estou formando um ser pensante, para pensar a sua relação com o mundo. Então se a Geografia não pode contribuir para o dia a dia do meu discente, ela não faz sentido, pelo menos na minha perspectiva.”

Relato do docente (04)

“Na verdade, não é importante. É a chave de tudo porque se você não fizer isso, você dará apenas o conteúdo e o discente não absorverá nada daquilo. Se o discente não entende os processos, não adianta de nada.”

Relato do docente (06)

“Com certeza. [...] Se você traz a realidade do estudante e também leva outras coisas que não conheciam, acho que essa troca é o que não esquecerão.”

Relato do docente (11)

“Fundamental porque é muito complicado, determinados assuntos caem no campo da abstração. Uma coisa é dar aula de Europa para o meu discente do município, outra coisa é dar aula de Europa para o meu discente da escola privada que já foi em todos aqueles países. Então ele que te dará aula porque vivenciou todos aqueles espaços. No outro caso, é importante tornar o conteúdo mais significativo buscando fazer alguma conexão com aquela vivência do discente. Fiz um trabalho de globalização que é uma ideia abstrata com os discentes, eles tinham que identificar elementos estrangeiros na Rocinha e a partir desses elementos, conduzir a aula. No primeiro momento é partir da vivência deles.”

Dentro do universo dos relatos analisados, um em específico chamou a atenção. O docente aponta a necessidade de fazer a aproximação entre o conteúdo proposto e a realidade do discente, contudo, é necessário que antes deste processo, o docente tente se aproximar, tente entender a realidade do discente, tente entender o mundo vivido do mesmo, pois apenas a partir dessa compreensão sem visões estereotipadas é que essa aproximação será de fato efetiva. Não há como tentar aproximar tais aspectos sem que pelo menos o docente entenda de qual realidade está sendo tratada, de qual mundo e experiências aquele discente é fruto. A seguir, o relato do docente:

Relato do docente (09)

“Fundamental. Acho que primeiro, você precisa se aproximar da realidade do discente, deixar de ver é aquela realidade de maneira estereotipada porque às vezes, criamos na nossa cabeça uma visão do que é a realidade do discente. O que eu acho que é a realidade do discente, não necessariamente é a realidade do discente. Acho que conseguimos nos aproximar da realidade do discente, mas não conseguimos acessar de fato essa realidade do discente porque é humanamente impossível. Essa realidade depende da idade do estudante, do momento de vida que está passando, de como está, então é legal analisarmos essa realidade de uma maneira complexa, pois não é algo congelado, certo, bonito. Isso é um processo diário.”

Outro relato se destacou comparado aos outros. O docente foi o único que apontou a necessidade de aproximar o conteúdo para a realidade do discente, mas também não se prender apenas o local, apenas o mundo vivido do discente, pois existem diferentes escalas. O discente precisa entender o seu espaço, mas também conseguir perceber como os outros fenômenos de diferentes escalas interferem em sua escala local, interferem em seu dia a dia. O local é super importante, mas as outras escalas e as percepções das mesmas também se fazem necessárias. A seguir, o relato do docente:

Relato do docente (12)

“Sempre respondi que sim e continuo respondendo que sim. [...] Temos que tomar cuidado com essa coisa de aproximar da realidade do discente porque a escola tem a importância de ampliar a visão de mundo do estudante, de mostrar que a realidade dele local é limitada e que existem outras escalas. Não estou falando que a escala local não tem importância, até para mostrar que o que acontece no local tem relação com o Global e que muitas vezes, o que está no Global tem relação com o local, existe relação entre as escalas e isso é muito importante. O problema é quando o professor acha que tem que se aproximar

da realidade do estudante e fica apenas na realidade do estudante, acho que esse não é o papel da Geografia Escolar.”

Tratando-se ainda do estudo e análise do exercício profissional, o cotidiano profissional como momento crucial na trajetória formativa do docente, em mais específico, o processo de ensino e aprendizagem da Geografia Escolar, foi feita a seguinte pergunta: *O desenvolvimento do raciocínio geográfico dos discentes é uma preocupação que está presente em sua prática em sala de aula? Explique.*

Analisando os relatos dos docentes, constatou-se que todos os docentes afirmaram que o desenvolvimento do raciocínio geográfico dos discentes é uma preocupação que está presente em suas práticas em sala de aula. Verificou-se que os mesmos acreditam que tal característica é importante, pois norteia-se como o objetivo a ser alcançado no ensino da Geografia Escolar com os discentes. Os mesmos acreditam que com a construção do raciocínio geográfico, os discentes possam se entender, se compreender como seres agentes e transformadores do espaço, utilizando a Geografia como método de análise e ação no espaço.

Sendo assim, a Geografia Escolar tem como objetivo a construção desse raciocínio geográfico do discente e também auxiliar na construção do cidadão. não há razões de se “ensinar” os conteúdos específicos da Geografia se os discentes não compreendem ou não enxergam a utilidade da mesma para as suas vidas, para as suas questões do cotidiano. Sendo assim, os discentes apenas utilizarão os conteúdos da disciplina como forma de aprovação na própria disciplina e nada mais, não tendo serventia ou aplicabilidade na vida do mesmo. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (03)

“Sim, esta preocupação está presente. Para mim, desenvolver o raciocínio geográfico do discente é desenvolver como esse discente vai se entender diante do espaço geográfico que ele se encontra. Ou seja, pensar de forma geográfica como eu posso estar e transformar o meu bairro, como está a minha conduta na minha escola, pensar até como eu posso ser como um cidadão no futuro, pensando o meu voto, minhas influências nesse espaço geográfico onde ele pode e tem uma grande influência. Então eu tento mostrar para os mesmos, que eles são agentes transformadores, se tá ruim, eles podem melhorar, se tá bom pode, melhorar mais ainda. Se o bairro deles tem algum problema, eles podem se articular do jeitinho deles, assim como na escola, então assim, fazer com que esse discente se entenda enquanto cidadão, que ele também tem participação nesse processo que é transformar o espaço geográfico.”

Relato do docente (05)

“Essa preocupação está o tempo todo presente. A preocupação é justamente em não chegar e apenas reproduzir um conhecimento, fazer eles terem a percepção do que estão aprendendo porque se não despertar esse conhecimento geográfico neles, eles irão decorar o conteúdo para passar de ano. Se não despertar o raciocínio geográfico neles, eles não levarão o conteúdo para a vida deles.”

Relato do docente (06)

“Sim. O tempo todo saliente em todas as matérias, como esse espaço está sendo mudado e como os mesmos são protagonistas disso porque tem que inserir o estudante como protagonista para ter dimensão que algumas escolhas. Muitas escolhas do cotidiano deles possibilitam a ação e modificação daquele espaço por eles, e essas ações têm consequências positivas e negativas. Eles precisam ter essa consciência, senão serão mais um na manada que não modifica a sua realidade e aceita as coisas da forma que são.”

Um pequeno grupo de docentes relatou que tal preocupação referente à construção do raciocínio geográfico está presente em suas práticas em sala de aula. Contudo, os mesmos salientaram que não saberiam dimensionar tal realidade ou não poderiam afirmar que está presente em todas as aulas, pois o dia a dia de sala de aula desgastante, a grande carga horária e até questões institucionais referentes ao método de ensino podem acarretar no não cumprimento desse objetivo. Dessa forma, existe a preocupação com a construção do raciocínio geográfico do discente, mas nem sempre tal objetivo é alcançado de fato. A seguir os relatos dos docentes:

Relato do docente (07)

“Para ser sincera, às vezes acaba esquecendo disso, acabamos nos importando em saber se o estudante entendeu fuso horário ou não, por exemplo, se ele é capaz ou não de resolver um exercício de fuso horário que vai aparecer no ENEM. [...]”

Relato do docente (10)

“Eu imagino que esteja presente porque é uma preocupação minha no planejamento. A sala de aula é muito diversa e muitas vezes, foge do nosso planejamento, então não posso dizer que garanto que todas as minhas aulas essa preocupação está sempre presente. É uma preocupação minha, planejar, mas conseguir efetivar é diferente. É uma atividade que é um pouco repetitiva, que você não consegue refletir durante a ação.”

Um relato em específico destacou-se, pois é possível verificar como os saberes construídos pelo docente a partir da formação continuada impactam diretamente as práticas do docente e conseqüentemente, o ensino de Geografia. No relato, o docente afirma que tal preocupação sempre existiu como objetivo em suas práticas, porém, tornou-se maior a partir de todos os saberes construídos a partir do seu ingresso de um curso de formação continuada. A seguir, o relato do docente:

Relato do docente (12)

“Acho que hoje, essa preocupação está mais presente. Eu já tinha um pouco dessa preocupação antes, mas depois que entrei no doutorado e não faz tanto tempo, mas agora estou mais ainda com essa questão do raciocínio geográfico, inclusive quero militar por isso porque é muito importante.”

Toda ciência é baseada e norteadada a partir de indagações, questionamentos, logo toda ciência possui em sua concepção, em sua gênese, a construção e utilização de conceitos com o intuito de auxiliar a análise, a metodologia de compreensão da realidade, do objeto de estudo ao qual a disciplina, a ciência possui. Tendo isso como pressuposto, a ciência geográfica possui conceitos-chave. Existe o consenso na academia atualmente de que o espaço é o conceito principal da disciplina. Dentro dessa gama de conceitos-chave que existem, dessa forma, o espaço ou o espaço geográfico como uns preferem denominar é o principal objeto de estudo ao qual a disciplina tem como objetivo de análise e compreensão.

Na disciplina geográfica existe uma gama de outros conceitos-chave sobre os quais se faz necessário estudos e pesquisas para que dessa forma, haja o entendimento do espaço. O espaço nunca será compreendido se o mesmo for analisado sem as perspectivas e contribuições dos seus outros conceitos, como lugar, paisagem, território, região. Se esses conceitos baseiam a ciência geográfica, os mesmos também se fazem necessários no processo de ensino e aprendizagem da Geografia Escolar. Tendo como referência o exercício profissional, em específico, o ensino da Geografia Escolar como fonte de investigação, foi feita a seguinte pergunta: *E quanto ao domínio dos conceitos-chave da Geografia (lugar, paisagem, território, região, espaço), dentre outros, você considera que foi essencial para o seu trabalho em sala de aula, para a construção do raciocínio geográfico?*

De acordo com os relatos dos docentes, todos afirmaram considerar o domínio dos conceitos-chave da Geografia essencial para o trabalho em sala de aula e para a construção do raciocínio geográfico do discente. Com a análise dos relatos, foi possível observar que consideram muito importante o trato desses conceitos com os discentes, pois são o que estruturam a ciência geográfica, sendo assim, necessários para promover a compreensão do espaço. Os conceitos nada mais são do que formas de analisar e compreender o espaço a partir do cunho geográfico. Vale ressaltar a necessidade de abordar esses conceitos não apenas pelo conceito, não mostrar o significado do conceito, pois dessa forma, esse conceito não possui relevância para o discente. Se faz necessário que o docente trabalhe esses conceitos, tendo como referência a realidade do discente, partindo do discente, pois todos esses conceitos encontram-se como possibilidades de formas de analisar o espaço, o mundo vivido do discente.

O conceito pelo conceito não agrega em nada, mas sim, se trabalhado imbuído de um objetivo. Sendo assim, é importante que o docente construa com os discentes as concepções desses conceitos como forma de compreensão do espaço e assim, possibilitar a construção do raciocínio geográfico dos discentes. Os docentes mencionaram alguns exemplos de mostrar a realidade do discente a partir do olhar geográfico, a partir da utilização desses conceitos como método de compreensão do espaço. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (03)

“Eu acho que os conceitos chaves da Geografia são fundamentais para a construção do nosso pensar geograficamente por que quando o discente compreende que existe no espaço. E que esse espaço apesar de ser único, pode ser múltiplo e que existem diferentes transformações ocorrendo nele, que existem diferentes paisagens, diferentes formas de entender a paisagem, territórios que estão demarcados politicamente e criminalmente, então eu acho que para os discentes, os conceitos são fundamentais nesse processo de desenvolver o raciocínio geográfico.”

Relato do docente (04)

“Com certeza. Na verdade, esses conceitos nortearão tudo o que discutimos, todas as relações que discutimos. O conceito de território quando trabalhamos em sala, o nosso cotidiano é permeado por territórios, onde você está andando e de repente existe uma fronteira invisível ou visível. A fronteira invisível é quando você vai na praia no posto 9 em Ipanema e ninguém colocou uma placa informando que é a área das pessoas que estão fumando maconha, mas todo mundo sabe. Ou, do posto 8 que é

do público LGBT e todo mundo sabe. Isso é só um exemplo muito amplo que faz o estudante ter um olhar sobre a realidade mesmo, principalmente os estudantes das favelas que são os que mais sofrem com muitas questões sociais.”

Relato do docente (05)

“Sim, pois começo o conteúdo com eles falando desses conceitos. Não todos juntos. Tem momentos e isso é uma prática que se repete. Vamos revendo esses conceitos ao longo dos anos, às vezes agregando coisas aos conceitos, vai evoluindo ao longo da formação deles. Toda construção do raciocínio geográfico, toda prática do conteúdo é em torno de pelo menos um desses conceitos.”

Relato do docente (06)

“Sim. “Esses conceitos precisam ser trabalhados e resgatados o tempo todo. O discente chega na aula atrasado porque os traficantes de Belford Roxo dominaram a rua. Então se você não usar isso, essa realidade, você perdeu uma grande oportunidade de fazer uma chave com o conteúdo geográfico. Trazendo exemplos, resgatando a todo momento esses conceitos, você salienta a importância da Geografia [...]”

Relato do docente (07)

“Sim. Isso foi essencial porque realmente aparece na Geografia acadêmica, até porque são conceitos da Geografia e trabalhamos em sala de aula. Claro que não trabalharemos o espaço geográfico de acordo com Milton Santos ou Lefebvre com seu discente. Os conceitos geográficos é o que temos mais domínio para trabalhar, até porque o espaço geográfico é o objeto da Geografia, lemos sobre isso o tempo todo. A graduação realmente dá um arcabouço para isso, vem completo.”

Relato do docente (09)

“São muito importantes para mim. Contudo, hoje em dia com o passar do tempo, fui vendo que não tenho que empurrar esses conceitos nos discentes. Temos que perceber isso em alguns exemplos de algumas situações e depois, você nomeia os conceitos. Muitas vezes, ficamos preocupados em dizer o que é o lugar, o que é paisagem e se torna uma coleção de conceitos. Sendo assim, os estudantes “sabem” o que são esses conceitos, falam o que são na teoria, mas não conseguem aplicá-los. [...] Às vezes, um estudante que trabalha no trem, vendendo bala, utilizando todos os ramais, todas as linhas, é mais alfabetizado geograficamente do que um estudante de classe média que não sabe pegar um trem, não sabe andar na cidade, mas sabe falar o que é paisagem, o que é território. Quem é mais alfabetizado geograficamente? Quem tem mais um raciocínio geográfico? Meu discente não sabe o que é território, mas sabe que no ramal Japeri será mais complicado para vender do que no ramal Santa Cruz porque sabe as relações de poder que ali se estabelecem.

Quem sabe mais de território? Esse meu estudante ou o outro que só sabe o que é território na teoria? A academia coloca nas nossas cabeças que o raciocínio geográfico e a construção é algo institucionalizado. O que é e o que vale esse raciocínio geográfico? Aquela mãe que passa pelo mata-burro para economizar dinheiro para quando chegar em Saracuruna e poder pagar a passagem, isso já tem um raciocínio, uma dinâmica, embora seja uma dinâmica muito “rudimentar”. Para a academia essa mulher é ignorante. Para sobreviver com um salário-mínimo, a pessoa precisa ter um raciocínio maravilhoso. Imagina esses professores da academia tendo que sobreviver um mês com salário-mínimo, não conseguem. Quem tem mais raciocínio?”

Ainda em se tratando da investigação do exercício da docência, destacamos o cotidiano profissional do docente para a compreensão da construção da identidade e dos saberes dos docentes de Geografia. Muito se fala na necessidade do docente em se atualizar, de repensar as suas práticas de ensino para com os discentes frente às diferentes e novas demandas que se apresentam no ensino de Geografia do dia a dia da sala de aula. Logo, será que os docentes repensam as suas práticas? Será que os ambientes institucionais e o próprio cotidiano do profissional o auxiliam neste processo? Dessa forma, foi feita a seguinte pergunta: *O exercício de repensar a prática docente frente às necessidades dos discentes e as mudanças sociais, políticas, educacionais é algo em que frequentemente os professores falham? Você se incluiria neste grupo? Por quê?*

Analisando o universo dos relatos, constatou-se diversas respostas para o questionado anteriormente. Alguns docentes afirmaram que os professores falham neste processo de repensar a prática docente. Dentro deste mesmo grupo, alguns afirmaram que não se incluiriam neste grupo, outros afirmam que se incluem neste grupo. Dentro do que foi analisado, verificou-se que grande parte desta falha dos professores é justamente não por culpabilidade dos mesmos, mas porque os mesmos se encontram em ambientes institucionais, realidades de ensino que acabam por amarrar o trabalho docente, não possibilitando a autonomia do ensino pelo docente.

Observou-se também que as condições do trabalho docente ou a precarização do trabalho docente é um outro fator que contribui para que os docentes falhem, pois os mesmos se encontram exaustos, cansados fisicamente e psicologicamente frente ao grande esforço que o mesmo necessita realizar frente ao seu cotidiano profissional. Cotidiano profissional que corresponde a uma grande carga horária

de trabalho, inúmeras turmas superlotadas, baixa remuneração e uma alta cobrança da rede de ensino.

Constatou-se que um dos motivos para que aconteça essas falhas consiste no fato de que o docente não tem o apoio das redes de ensino nas quais leciona para poder repensar suas práticas, para poder se atualizar, dessa forma, repensar as práticas docentes frente a uma rede de ensino que não apoia o docente, não possibilita o docente poder se atualizar e que tira a autonomia do docente para com o seu ensino dentro de sala de aula.

Alguns docentes afirmaram que alguns professores falham por não repensar as suas práticas de ensino, e tal falha se dá por conta da própria identidade do docente, no momento em que os mesmos não possuem como característica, a vontade de se atualizar, de repensar as suas práticas. Sendo assim, tal falha seria única e exclusiva por parte do docente. Foi possível constatar docentes que afirmaram que se incluíam no grupo de docentes que falham em repensar as suas práticas. Muitos docentes pontuaram a necessidade desse processo de se atualizar e de repensar as práticas frente à realidade, pois os saberes científicos das ciência geográfica e pedagógica estão em constante mudanças e transformações. O mesmo acontece nos cenários políticos e sociais, sendo assim, o docente de Geografia necessita ter conhecimento dessas mudanças para pôr em prática um ensino que não seja defasado. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (03)

“Eu acho que sim, existe uma falha nesse processo de incluir a prática, não atrelado somente aos professores, eu acho que não existe essa culpabilidade dos professores, eu acho que vai mais do sistema educacional que a gente tem, de matriz curricular. Sabemos que as escolas são extremamente mais tradicionais. Então assim, precisa ter aquele conteúdo, precisa cumprir o programa do conteúdo, precisa cumprir o livro didático inteiro e é o que dificulta quando você quer executar alguma prática. Isso torna mais difícil pensar alguma prática, não é tão simples mas isso também não impede da gente desenvolver pelo menos esporadicamente, não toda aula porque sabemos que não dá, não tem como. Sabemos que é difícil, mas pensar práticas para os discentes ao longo do tempo, por exemplo: metodologias mais ativas que eles possam trazer para o dia a dia deles.”

Relato do docente (04)

“Eu acho que sim, pois não é todo mundo que pensa e repensa não. Eu não me colocaria nesse grupo, pois estou sempre pensando em formas de não cair nesse ostracismo, de ficar numa situação cômoda. Até porque o conteúdo é o mesmo, mas

cada turma é uma turma, cada relação é uma relação. As aulas nunca serão iguais e espero que nunca sejam porque no momento que isso acontecer, acho que me aposento, peço demissão e vou fazer outra coisa.”

Relato do docente (05)

“Sim. Acho que tem muitos professores que ignoram o que está acontecendo, mas não me colocaria neste grupo. Acho que sendo professores de Geografia, temos que estar ligados, antenados no que está acontecendo ao nosso redor, então tem coisas que tem que ser levadas, faladas em sala de aula. Às vezes não sou nem eu que coloco, que levanto uma questão, às vezes isso parte deles, de perguntar alguma coisa que está acontecendo.”

Relato do docente (07)

“Falham. Me incluíria neste grupo porque estou totalmente por fora de políticas educacionais, por exemplo, a BNCC. Houve mudanças na Geografia e só vejo essas mudanças dando aula. Não tenho nenhuma participação ativa, na verdade, nem sei como participar dessas coisas. Fica muito ligada à Geografia acadêmica, o professor de ensino básico fica muito distante dessas discussões.”

Relato do docente (08)

“Em alguns momentos sim porque você não tem justamente a ligação com a universidade e é isso que te traz essa questão de repensar. Me lembro de preparar uma aula e no ano seguinte, já tinha essa aula preparada para aplicar, até que cheguei ao ponto de jogar tudo fora e preparar algo novo, diferente. É uma dificuldade que você tem, pois já está tudo pronto e você tem que dar aula, você repete a aula 10 vezes por dia a mesma coisa. É muito cansativo. Se você não tem esse apoio, apoio de repensar e rever práticas de ensino, conceitos, se não for a universidade, você não se atualiza e descobre os conteúdos, as atualizações pelo livro didático que demora a chegar.”

Relato do docente (09)

“Falhamos sim. Na verdade, não sei se repensar por que acho que até repensamos muitas vezes, mas às vezes, não partimos para uma prática no sentido de tentar mudar aquilo, pois estamos cansados mesmo. Não adianta mudarmos e o sistema não mudar, acho injusto porque sempre nós temos que nos reinventar, nos desdobrar. Esse discurso negativo é injusto porque se o professor não se reinventar, se torna um péssimo professor. Vivemos em uma sociedade onde é isso que nos é vendido, como se fosse o privilégio da servidão, ter que dar graças a Deus porque está ganhando 20,00 reais a hora/aula no colégio particular, onde você se desdobra fazendo uma mega aula, uma aula virtual e lúdica. Tudo agora tem que ser lúdico, tudo tem que ser com prazer. O aprendizado não é com prazer e quando aprendermos isso, nos libertaremos. Não precisa ser um

inferno, mas aprender é doloroso também, não é só o lúdico. Aprender com alegria, felicidade, bem o tempo todo é utopia, isso não é a realidade. Não estou dizendo que precisamos ser carrascos em sala de aula, mas aprender também requer concentração, frustração, repetição, é a construção do humano, o humano se constrói no desagradável também, no doloroso. Estamos na escola tentando docilizar os corpos o tempo inteiro e também docilizando os nossos corpos.”

Relato do docente (12)

“Eu trabalho numa realidade específica de um colégio que é vinculado à universidade e trabalha com formação de professores inicial e continuada, então pensar sobre isso faz parte do meu trabalho, tenho que pensar sobre isso o tempo todo. [...] É difícil afirmar que os professores falham. Eles falham, mas tenho colegas que dão aula em redes privadas e precisam fazer simulados no estilo de vestibular com estudantes do 6º ano. O professor precisa corrigir inúmeras provas, testes, tem que fazer uma prova por turma, tendo que agradar os pais o tempo todo. E na rede pública, o professor dá vários tempos e é muito cansativo porque a turma é lotada, pressão psicológica se estiver em uma escola de dificuldade socioeconômica. Existem muitos idealismos, pois depois que o professor começa a trabalhar, dá inúmeras aulas para tentar ganhar bem, uma situação que está cansado fisicamente, mentalmente, quando chega em casa, só quer tomar um banho, descansar e não pensar em Educação. Não é possível exigir que o professor da educação básica fique refletindo o tempo todo sobre as políticas públicas, sobre currículo e tantas outras coisas. Os pais não querem que o professor tenha autonomia, querem que o professor siga o material didático comprado de um cursinho qualquer, então como exigir algo desses professores? É muito perverso.”

Tendo como referência a questão anterior, foi feita a seguinte pergunta: *O mesmo se pode dizer da busca por metodologias de ensino (materiais didáticos inovadores, tecnologias educacionais etc) adequadas ao processo de ensino-aprendizagem em determinadas realidades escolares? Explique.*

De acordo com os relatos analisados, constatou-se que os docentes acreditam que o ato de buscar por metodologias de ensino como (materiais didáticos inovadores, tecnologias educacionais) adequadas ao processo de ensino e aprendizagem do discente é necessário. Alguns ainda apontaram o momento atual da pandemia como sendo um momento crucial para se pensar nessas novas metodologias adequadas ao ensino. Contudo, muitos docentes relataram que este processo não é algo fácil de se fazer, levando em conta a questão dos ambientes escolares, a questão da infraestrutura, a questão dos recursos físicos que limitam essa situação.

Observou-se que mesmo com dificuldade técnicas, dificuldades de infraestrutura, o papel do docente de se adequar, adequar as suas práticas na busca por metodologias não tão tecnológicas, não tão inovadoras, mas que se adequam a realidade do cotidiano profissional e proporcionam o ensino e aprendizagem do conteúdo pelo discente. Um ponto importante que os docentes mencionaram é que o profissional não pode ficar preso a essas metodologias tecnológicas e inovadoras como a única forma de lecionar, pois os diferentes ambientes educacionais, oferecem diferentes infraestruturas e o exercício profissional precisa se dar de qualquer maneira. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (03)

“Sim, podemos atrelar essas novas tecnologias, usar uma bússola que está no celular em sala de aula para ensinarmos coordenadas geográficas, pontos cardeais e colaterais, então sim, ainda mais agora com *classroom*, EaD, aula remota o tempo todo, às vezes híbrido, então você tem contato. É fácil não? Não é fácil, também não podemos minimizar a luta do professor nesse processo, pois é um trabalho árduo, mas sim, as tecnologias estão aí para utilizarmos no ensino.”

Relato do docente (04)

“É necessário repensar essas metodologias o tempo inteiro, pois as realidades são múltiplas. Em uma escola de elite em que a remuneração é alta, tenho todos os recursos todos os dias, inclusive os estudantes têm maior facilidade de manusear esses recursos. Outra coisa é ir para uma escola que não tem recurso nenhum e temos que dar “nó em pingo d’água” o tempo inteiro. Não podemos ficar refém da tecnologia, vejo muito porque tem muito professor que só sabe dar aula em Powerpoint e isso me irrita. O que esse professor fará se o Powerpoint falhar, não funcionar no dia? Não dará aula? Acabou a aula. É tentar adequar o material de acordo com a realidade de cada turma e de cada escola porque em uma turma pode funcionar uma metodologia, mas que pode não funcionar em outra. São dinâmicas diferentes.”

Relato do docente (09)

“Sim. Nós buscamos, mas como fazer para implementar isso. Na escola onde dou aula, posso buscar um bom vídeo, mas não existe uma sala de vídeo para passar, não tem internet, posso buscar, mas não tem infraestrutura. Acho que é muito importante se repensar sim, mas têm coisas que são muito difíceis, as escolas possuem infraestruturas precárias. A dificuldade é de repensar e pôr em prática, essa lacuna do meio.”

Outros pontos importantes foram observados nos relatos dos docentes. Um dos pontos é a questão do ambiente escolar. As redes de ensino neutralizam a autonomia de criação do docente para com as suas práticas, as suas didáticas de ensino. Sendo assim, mesmo com infraestrutura que possibilite tais práticas de ensino pautadas nessas metodologias, o docente não pode realizá-las, pois o mesmo precisa se adequar, se limitar ao cronograma e às propostas de ensino das redes, dos sistemas. Sendo assim, o docente fica refém dessas amarras institucionais e impacta diretamente na construção do raciocínio geográfico do discente e conseqüentemente, na qualidade do ensino da Geografia. Outro ponto mencionado foi a questão já mencionada anteriormente que se refere às condições de trabalho frente a precarização do trabalho docente, onde o docente encontra-se esgotado, exausto frente a sua longa jornada profissional no dia a dia da sala de aula. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (06)

“Os materiais de ensino agora estão todos padronizados, vem a partir do sistema de ensino e as provas vêm pronta, então se você quiser tirar uma aula para fazer uma atividade diferente e que acabe atrasando o cronograma, a direção te cobra, o sistema de ensino te cobra e você pode até perder o emprego se você não seguir aquele sistema ou abordar de outra forma que não esteja no livro. A BNCC amarrou muito o trabalho do professor, estamos de mãos atadas em vários momentos, mas o bom da nossa prática é que temos uma certa liberdade por mais que tenhamos que passar aquele conteúdo que é o do livro, podemos levar outras visões, mesmo que em pedaços curtos da aula. Infelizmente, não podemos botar aula toda na forma que queremos. Acho que essas apostilas, esses livros que utilizamos hoje, cada vez mais distanciam o estudante do conhecimento crítico, acho que estamos regredindo, pelo menos no conteúdo e na formação do professor é o contrário, estamos progredindo. Sendo assim, temos tanto conflito entre os professores não conseguirem lecionar aquele conteúdo daquela forma.”

Relato do docente (12)

“Acho que o professor é um herói, muitas vezes. No curso da pós-graduação em ensino Geografia que atuo, recebo professores de diversas idades que atuam na sala de aula e que trabalham em diferentes realidades. Mesmo em uma situação de cansaço, de muito trabalho, muitas turmas ainda se esforçam para produzir algo diferente, alternativo, algo lúdico que desperte o interesse dos estudantes e fazem atividades muito interessantes. O professor que está em uma situação dessa e ainda procura uma pós-graduação que é duas vezes por semana, à noite é um cara que realmente tem a mente aberta, mesmo com todo cansaço. Não podemos generalizar, mas acho que os

professores poderiam ter um potencial maior de pensar a Educação, de desenvolver materiais, de repensar a didática, as metodologias se tivessem tempo e autonomia.”

Ainda referindo-se ao exercício da docência, ao cotidiano profissional como foco de análise da trajetória formativa dos docentes de Geografia, foi feita a seguinte pergunta: *Você acredita que o ambiente escolar acaba por influenciar na construção da sua identidade enquanto docente e você enquanto docente acabar por influenciar o ambiente escolar? Explique.*

De acordo com os relatos dos docentes, constatou-se que todos afirmaram acreditar que o ambiente escolar acaba por influenciar na construção de suas identidades enquanto docente e estes últimos influenciam o ambiente escolar. Observou-se que todos os docentes afirmaram na direta relação que existe entre a direção escolar, a coordenação escolar, a identidade que constitui tal instituição de ensino e o trabalho docente. Se o ambiente escolar promove autonomia ao trabalho do docente dentro de sala de aula, o apoia, o valoriza e o motiva, impacta diretamente na qualidade do ensino que o docente oferecerá aos seus discentes, pois o mesmo se sentirá motivado.

Dessa forma, o ambiente escolar impacta diretamente as práticas de ensino e a qualidade do ensino dos docentes para com os discentes, tanto positivamente, quanto negativamente. O trabalho do docente, a identidade do docente também impacta o ambiente escolar, porém, como analisado nos relatos, um docente, um indivíduo apenas não consegue moldar, ou transformar a identidade do ambiente escolar, pois existem diversos fatores que constituem tal ambiente. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (04)

“Acho que sim, os dois. Não tem como não termos impacto tanto sobre o ambiente no qual estamos agindo, trabalhando. Nem sempre esse impacto é positivo porque se estou numa escola que eu amo a direção, me sinto à vontade para fazer as coisas, expor opinião e sei que tem ali alguém por mim. Quando estou numa escola que me sinto sozinho, o meu poder de ação diminui, me sinto extremamente oprimido e é horrível. Isso com certeza influencia na minha identidade porque isso influencia em tudo, até na autoestima. É frequentar um lugar, trabalhar num lugar só pelo dinheiro porque tesão não existe. Para mim, dar aula e tesão tem que andar juntos.”

Relato do docente (05)

“Acho que sim. Sinto bastante troca na escola, sinto que a escola em que eu trabalho dá muita voz para os professores, tem bastante diálogo, então tem essa influência, talvez pelas escolas serem bastante abertas, todos os professores fazendo coisas novas, feira de diversidade todo ano. Sendo assim, nos sentimos mais à vontade para pensar coisas diferentes, fazer coisas novas, sentimos essa recepção, pois se a escola só falasse “não” para as ideias, projetos dos professores, fechada, com certeza acarretaria uma aula em que o professor chega na sala, reproduz o conteúdo e vai embora, isso interfere na identidade do professor, dos estudantes e conseqüentemente na identidade da escola.”

Relato do docente (06)

“Acho que o ambiente escolar pode tanto formar o professor de uma forma positiva, estimulando a buscar a todo momento o conhecimento científico, tem escolas que tem essa interatividade com universidades, mas também pode desanimar completamente o professor. Eu vivo essa realidade, pois leciono em escolas que trabalho com a maior empolgação, onde as perguntas que os estudantes me fazem, são perguntas que eu nem escutava do licenciando da faculdade e isso me obriga a estudar a todo momento e tem escola que trabalho que me dá desânimo e desespero de chegar para trabalhar, pois o ambiente é totalmente desorganizado, a realidade dos pais dos estudantes e os valores que os pais passam para eles, é uma realidade que eu não vivo....achar que a escola é pagou, passou. Não querer que o estudante estude, não cobrar do estudante. Existem os dois extremos, depende de onde a pessoa trabalha, a escola nos influencia e nós influenciemos a escola porque o tempo todo, o professor está propondo coisas para fazer na escola e a escola pode se tornar ótima por causa dos professores.”

Relato do docente (10)

“Sim. Acho que é uma relação dialética, o ambiente escolar me influencia tanto nos pontos de vista da dimensão objetiva, quanto da dimensão subjetiva. A dimensão objetiva: infraestrutura, material, espaço, distribuição dos espaços, laboratório. Tudo isso influencia na minha prática e na minha identidade profissional, pois se tenho um laboratório, uma sala só para mim, isso fomenta minha percepção da minha profissão porque tenho uma importância. Remete a valorização, então são questões objetivas que tem efeito direto. Às questões subjetivas: Quais são os professores que você está trabalhando? Qual é a trajetória desses professores? Traçaram quais caminhos na vida delas? Acho que tem efeito sim. Também acho que a minha atuação profissional de alguma forma pode incentivar a construção de espaços, laboratórios, formas de atuação.”

Relato do docente (12)

“Acho que o ambiente te influencia muito e o professor influencia o ambiente também, mas um indivíduo em um ambiente é difícil mudar porque existem muitos outros elementos, então ele é mais influenciado pelo ambiente do que ele próprio influencia o ambiente. Claro que dentro da sala de aula por exemplo, um microterritório do professor muita coisa para ser construída por influência do professor, na relação com os discentes.”

Um relato em específico destacou-se frente aos outros. O docente relata a importância que o ambiente escolar no qual leciona tem para com a construção da sua identidade docente no momento em que existe o auxílio e a motivação para o ingresso e a permanência nos cursos de formação continuada. Vale ressaltar que o curso de formação continuada não constrói apenas a identidade e os saberes do próprio docente, mas também impacta diretamente na qualidade do ensino oferecido pelo docente para seus discentes. Dessa forma, o apoio à formação continuada é a forma de aprimoramento, de promover a melhoria do ensino. De acordo com o docente, o ambiente escolar o auxilia e o motiva em sua formação continuada, contudo, a rede de ensino em geral não exerce esse mesmo papel, na medida que há uma precarização do docente, uma “exploração” do trabalho docente em conjunto aos baixos incentivos financeiros. Sendo assim, esse apoio que o docente recebe parte da identidade da escola em específico e não da rede de ensino. A seguir, o relato do docente:

Relato do docente (11)

“Sim, acho que é uma troca. Todos os meus amigos me falam para eu sair do Vidigal, pedir remoção para o “asfalto” porque já tenho nove anos de rede, não tenho a necessidade de estar no Vidigal, mas não consigo pedir remoção porque gosto muito da escola. A equipe que me acolheu, a diretora que de certa forma, facilita minha vida, não porque há uma troca de favores, mas por entender que quero dar continuidade a minha formação. Eu fiz o mestrado sem licença, trabalhando durante os dois anos e muitas pessoas conduzem a formação continuada com licença com vencimento, com bolsa, então é um outro gás. Vejo que muitos professores da rede não dão continuidade à formação, não fazem mestrado, doutorado porque não têm incentivos. O professor com 12 turmas terá cabeça para fazer disciplinas, escrever artigos, escrever uma dissertação? Eu ganho R \$500 a mais por ter mestrado, se fizer doutorado são 14% a mais, mas não são 14% em cima daqueles 12, são só 2% a mais. Qual incentivo financeiro que a rede Municipal nos proporciona? Na rede privada, tanto faz se você tem mestrado, doutorado, pós-doutorado, você ganha a mesma coisa. É muito mais o

movimento do professor de querer dar continuidade a sua formação.”

Tendo como análise e investigação o exercício da docência como momento da trajetória formativa e assim, compreensão da construção da identidade e dos saberes dos docentes de Geografia, foi feita a seguinte pergunta: *Você acredita que a identidade disciplinar da Geografia interfere na sua identidade disciplinar enquanto docente?*

Analisando o universo dos relatos dos docentes, constatou-se que todos afirmaram que a identidade disciplinar da Geografia interfere em suas identidades disciplinares enquanto docentes. De acordo com os docentes, a identidade da disciplina geográfica, o caráter geográfico é o que molda, o que constrói o olhar do docente referente à análise e à compreensão do mundo. Sendo assim, esse caráter constrói diretamente as práticas do docente referente ao ensino da Geografia, pois o docente se formou enquanto docente de Geografia, produto de todo um arcabouço teórico e conceitual da disciplina que proporciona ao docente não só sua visão de mundo, mas a visão de mundo que influencia suas práticas docentes, que influencia a Geografia Escolar. O caráter geográfico da disciplina sendo como ponto de diferenciação desse docente frente aos outros docentes de outras disciplinas. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (04)

“Sim, até na forma de agirmos, de organizarmos o pensamento. Não tem como, pois o curso que escolhemos, a profissão, o seu trabalho é a sua forma de olhar o mundo, não as conexões filosóficas, sua forma de ver o mundo.”

Relato do docente (07)

“Sim, interfere. Acho que não tem como não interferir, pois acabamos nos tornando um ser geográfico ambulante, em todos os sentidos, no nosso comportamento, nos nossos posicionamentos. Isso cria até um estereótipo de como seria ou deveria ser o professor de Geografia, o jeito.”

Relato do docente (08)

“Interfere, com certeza. Na parte de trabalho de campo, todo mundo sabia que eu era a professora que fazia trabalho de campo. Teve um ano que entrei no sexto ano e me apresentei, os estudantes comemoram que eu daria aula para eles, pois sabiam que eu fazia trabalho de campo e os outros professores não. É uma característica muito minha, pois não eram todos os professores de Geografia que realmente faziam.”

Relato do docente (10)

“Acho que sim, pois o fato de conseguirmos conversar com facilidade com disciplinas humanas e naturais, acho que influencia na minha identidade docente, na medida em que me vejo em um grupo de amigos, me vejo na relação interpessoal que não é fechada na Geografia. O que estou dizendo é que a identidade da Geografia que foi construída junto da minha formação, me permitiu querer conversar com outros colegas, querer fazer trabalho interdisciplinar, então acho que isso influencia a minha identidade.”

Relato do docente (11)

“Acho que a minha identidade é professora de Geografia da Educação Básica, sobretudo do ensino fundamental. A minha formação é na ciência geográfica, como que darei aula de História e Matemática? Não tenho nenhuma propriedade para falar de outras áreas que não sejam a minha. A minha identidade é de professora de Geografia.”

Ainda analisando o exercício profissional da docência como momento da trajetória formativa que auxilia a construção das identidades e dos saberes dos docentes de Geografia, foi feita a seguinte pergunta: *Você considera que a profissão de docente, neste caso de docente em Geografia é algo complexo? Explique.*

De acordo com os relatos dos docentes, constatou-se que todos afirmaram que a profissão de docente de Geografia é algo complexo. Na maioria dos relatos, essa complexidade da profissão se dá pelo próprio caráter da ciência geográfica, pois a mesma tem o espaço como objeto de estudo e muitas realidades, muitos fenômenos, muitos aspectos constituem o espaço. Os docentes relatam que esse alto grau de complexidade é devido ao fato de que a Geografia está em todas as áreas, todos os conhecimentos são passíveis da ciência geográfica, e dessa forma, o docente se encontra nesta realidade de ter que tentar entender, compreender e explicar diversos assuntos, conteúdos que se apresentam em sala de aula provenientes dos discentes. Tal caráter agregador da disciplina, também é o que constitui a dificuldade dos discentes de diferenciar a ciência geográfica de outras ciências. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (06)

“Acho que é complexa, a própria Geografia é complexa e difícil e todo dia me pergunto o porquê de ter escolhido essa disciplina, porque é um amor e ao mesmo tempo não é um desespero. Cada vez que você estuda, parece que você sabe ainda menos daquele conteúdo, então acho que é impossível

darmos conta de tudo, todo o espaço terrestre e tudo o que está acontecendo no mundo, não somos professores de “atualidade”. O interessante é pegarmos as coisas que estão sendo transformadas a todo momento como exemplos, mas não necessariamente se preocupar em dominar o conteúdo todo.”

Relato do docente (07)

“A Geografia é uma ciência que tenta sintetizar, trazer um pouco de cada coisa e esse domínio de diferentes áreas é bem complicado, pois temos que saber um pouco de cada coisa. Mas eu acho que é essa é a grande qualidade da Geografia, uma ciência que a gente fragmenta, mas é muito integradora ou pelo menos deveria ser.”

Relato do docente (12)

“Acho muito complexo, acho o pensamento geográfico complexo, a horizontalidade da ciência geográfica cria uma certa dificuldade de compreensão do que é de fato o raciocínio geográfico e a Geografia, o que a diferencia dos outros campos do conhecimento. Há muitas formas de analisar o mesmo espaço a partir de vários conceitos e muitas dimensões diferentes. Isso tudo é muito complexo e como a Geografia tem essa horizontalidade, ensino muito amplo, numa situação de sala de aula abre oportunidade para muitos temas e muitas caixinhas que são abertas no meio de uma aula. A Geografia tem um papel muito importante de explicar o mundo e isso faz parte da complexidade.”

Um outro grupo de docentes apontou a complexidade da profissão também pelo caráter da ciência geográfica citado anteriormente, porém, acrescentaram a necessidade que o docente possui de sempre se atualizar. Atualização não só referente à disciplina geográfica, mas também aos saberes referentes às práticas, às didáticas de ensino e à complexidade da profissão ligada aos ambientes escolares e às condições de trabalho do docente, onde o mesmo possui várias turmas compostas por um grande número de discentes em diversas escolas. Sendo assim, a complexidade da profissão de docente em Geografia se soma à complexidade da docência em um aspecto mais amplo no país, realidade de muitos que se encontram na carreira do magistério. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (10)

“Acho extremamente complexo porque é muito desafiador, são “n” desafios. Sem entrar no desafio que é a própria sala de aula, mas temos que dar conta do avanço do conhecimento geográfico da academia, tenho que ler autores, pois avançam com o conhecimento dentro da minha área. Ao mesmo tempo, existe todo um conteúdo de Geografia Escolar tradicional

enraizado que eu tenho que aprender porque quero problematizar, tentar desconstruir e isso é um desafio gigantesco. Não adianta dominar Milton Santos, dominar o que cai no vestibular dos estudantes do terceiro ano, se eu não tenho domínio dos elementos das ciências da educação, se não sei didática, se não sei pedagogia. É um desafio muito bizarro e a complexidade tem um grau de dificuldade, mas não versa especificamente sobre a dificuldade, mas sobre a interação dessas dimensões todas que se cruzam no magistério.”

Relato do docente (11)

“Totalmente. É um trabalho complexo, pensar uma aula é complexo porque às vezes, temos uma rotina sobrecarregada, é complicado planejar todas as aulas. Pela prefeitura, tenho 40 horas semanais, 9 turmas de aproximadamente 40 alunos, agora com a reformulação são 12 turmas, turma de sexto, sétimo, oitavo e nono. Como fazer um planejamento para quatro turmas, plano de aula diferenciados e de fato pensando a realidade do discente, desenvolvendo todo raciocínio geográfico, toda uma aprendizagem significativa para 12 turmas diferentes? Para algumas turmas dará certo, para outros não. É muito complexo, pois querem transformar em um trabalho técnico.”

Um relato em específico se destacou comparado aos outros. Nesta concepção de complexidade, o docente relata a complexidade da docência em Geografia, mas também relaciona a complexidade da profissão ligando a realidade do ser docente frente às suas próprias composições, as suas identidades pessoais frente a realidade do magistério. Sendo assim, o docente enumera diversas características da identidade pessoal frente às questões sociais que podem acarretar diretamente na profissão, tornando a profissão ainda mais complexa para o docente. A seguir, o relato do docente:

Relato do docente (09)

“Acho que a profissão de docente é complexa no sentido da palavra que é diferente de complicado. O complicado você consegue equacionar e o complexo sempre falta às vezes um componente, alguma coisa que escapa. É muito complexo e não sei se é apenas a Geografia, mas acho que de uma maneira geral, ser professor no Brasil, sendo gay é complexo. Se pensarmos a docência, o professor e começarmos a analisar o sujeito em diferentes aspectos, perspectivas como gênero, raça, orientação sexual e outros, se torna muito mais complexo. Uma coisa é analisar o professor hetero, branco, alto, casado, com filhos, aquele que pega o seu carro e vai dar aula. Isso já é complexo e muito mais complexo é o professor que possui estas especificidades do humano que o distanciam do hegemônico, do homogêneo, se torna algo hiper complexo.”

De acordo com a bibliografia estudada, outro momento crucial que constitui ou deveria constituir a construção da identidade e dos saberes do docente e, conseqüentemente, a construção do ser docente baseia-se na formação continuada. A formação continuada, muitas vezes em serviço, é o momento em que o docente tem a possibilidade de atualizar os seus saberes docentes referentes à ciência geográfica e as práticas pedagógicas. Sendo assim, a formação continuada possibilita ao docente experiências, vivências que permitem o seu aprimoramento, sua construção a partir do ato de refletir sobre seus saberes e suas práticas de ensino frente às diferentes realidades, demandas, carências e necessidades que se apresentam em seu cotidiano profissional, ou seja, o dia a dia de sala de aula. Dessa forma, a formação continuada não impacta apenas a formação do ser docente, mas também o próprio ensino da Geografia Escolar. Os saberes da ciência geográfica e as práticas pedagógicas estão em constante construção, atualização, assim como as realidades dos discentes estão em processo de mutação. Sendo assim, a formação continuada é um momento que se faz necessário na carreira docente. A análise e estudo de tal momento se faz necessária nesta pesquisa, logo, foi feita a seguinte pergunta: *Pensando naquilo que a legislação prevê em termos de formação continuada, você teve alguma experiência deste tipo? Qual? Você acha que ela impactou significativamente sua prática docente?*

A partir dos relatos dos docentes, constatou-se que todos afirmaram que tiveram experiências oriundas da formação continuada. Ainda se verificou que, nesse momento, foram citados os cursos de extensão, cursos de especialização (pós-graduação lato sensu), mestrado e doutorado (pós graduação stricto sensu). Um ponto em comum a todos os entrevistados que chamou a atenção é que todos passaram pelo mestrado, todos são mestres.

Analisando os relatos dos docentes, notou-se que um grupo de docentes pontuou que a formação continuada impactou diretamente a construção do ser docente, suas práticas pedagógicas para com o ensino de Geografia e seus discentes. Salientaram a importância da formação continuada para preencher lacunas da formação docente oriundas da formação inicial, ou seja, o curso de Licenciatura em Geografia e a necessidade deste momento para auxiliar no processo de atualização e na construção do docente frente às realidades e demandas diversas que se apresentam no cotidiano profissional.

Docente	Cursos de Extensão	Pós-Graduação o Lato sensu	Pós-Graduação Stricto sensu (Mestrado)	Pós-Graduação Stricto sensu (Doutorado)
Docente (01)	X	x	x	x
Docente (02)			x	em andamento
Docente (03)			x	
Docente (04)			x	
Docente (05)			x	em andamento
Docente (06)			x	
Docente (07)			x	
Docente (08)	X		x	
Docente (09)			x	x
Docente (10)		x	x	em andamento
Docente (11)		x	x	
Docente (12)	X		x	em andamento

Quadro 5: Relação dos entrevistados e os cursos de formação continuada realizados.
Fonte: Dados da pesquisa.

Neste grupo de docentes, foi possível observar que os cursos de formação continuada tinham relação direta com as práticas de ensino, o objeto de pesquisa tinha como foco as realidades do ensino de Geografia. Os mesmos pontuaram também a necessidade do professor em ser um professor-pesquisador, independente de estar ou não em um ambiente acadêmico. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (03)

“Sim. Eu fiz mestrado, acabei de me tornar mestre. Eu acho que influencia demais o seu ser docente, ainda mais quando você quer ser um professor acadêmico, um professor pesquisador. É essencial. O meu mestrado influencia no meu ser docente, nas minhas práticas docentes, em criar uma visão de como eu não quero ser com os meus discentes e como eu quero ser com os mesmos, em como eu quero tratá-los, enxergá-los, ver as

potencialidades deles, pois não podemos desmerecer as potencialidades dos mesmos. Eles têm inúmeros e diferentes talentos.”

Relato do docente (05)

“Sim, sou mestre em Geografia, no momento estou no doutorado em Geografia. A minha prática docente só melhorou a partir dessas experiências, pois cada vez mais o meu horizonte vai sendo ampliado, a percepção do meu próprio raciocínio geográfico e fico pensando sempre no diálogo com os meus discentes da Educação Básica. Quero finalizar o doutorado e continuar dentro de sala de aula, o professor doutor, pesquisador, não precisa ficar apenas dentro do ambiente acadêmico para contribuir.”

Relato do docente (06)

“Fiz mestrado e esse impacto na minha prática docente, se pudesse expressar em uma escala de 0 a 10, acho que 10. Não quero dizer que o que aprendi no mestrado, vou levar para sala de aula, mas acho que é essa visão mais crítica do mundo adquirida totalmente no mestrado. O mestrado me fez pensar a minha existência, de como vivo, como as coisas acontecem. O conteúdo não tem como levar para a sala, pois é um conteúdo muito específico, muito difícil para os estudantes. Mas levo a criticidade para a sala [...]”

Relato do docente (07)

“No momento estou bem parada em relação a isso. Fiz o mestrado e foi muito importante até porque pesquisei ensino de Geografia, então tem tudo a ver com a minha prática cotidiana. É muito importante, pois acho que o professor não pode parar porque o mundo está em transformação, os estudantes mudam o tempo todo. Precisamos estar sempre antenados no que está acontecendo, tanto em questões, como por exemplo, ensino remoto, informática, tecnologia. Precisamos estar sempre atentos a tudo e também ao que compete dar aula. Às vezes, penso que estou há muito tempo fora da vida acadêmica, preciso voltar para saber o que está acontecendo, qual é o debate, o que tem de novo, o que posso aproveitar, o que posso contribuir. Temos que fazer essa ponte, acho muito necessário.”

Outro grupo de docentes afirmou que tiveram contato com a formação continuada, contudo, tal experiência não impactou diretamente suas práticas docentes, pois o objeto de estudo e pesquisa não se relacionava com o cotidiano da profissão, ou seja, não tinha como foco o Ensino de Geografia e o discente. Eram cursos de formação inicial que tinham conhecimentos muito específicos da Geografia enquanto ciência. Vale ressaltar, que tais experiências impactam na construção dos saberes dos docentes, mesmo que não sejam saberes relacionados à prática

docente, são saberes referentes à Geografia em si. Dessa forma, mesmo que indiretamente ou diretamente, impactam o ser docente, pois os mesmos são docentes de Geografia e a ciência geográfica está em constante transformação e atualização. A seguir, o relato do docente:

Relato do docente (04)

“Sou mestre. O mestrado não impactou diretamente na prática docente porque o mestrado não foi voltado para essa área, mas é um conhecimento adquirido, atualizações que ocorrem na Geografia. As pessoas da minha época que pararam no tempo, não terão acesso, não lerão, conhecerão os novos pensamentos da Geografia. O texto do Rogério mesmo é fundamental para explicar os conceitos da Geografia em um 6º ano, por exemplo. Temos que nos atualizar, até porque a Geografia é muito contemporânea.”

Uma realidade bastante comum no cenário docente no país é a ausência de apoio das redes de ensino em ajudar o docente a ingressar em cursos de formação continuada em benefício da melhoria do próprio ensino e da educação como um todo. Sendo assim, o ingresso ou a passagem do docente na formação continuada parte única e exclusivamente da vontade e do esforço do mesmo em querer se atualizar. Essa realidade foi constatada em um dos relatos dos docentes. A seguir, o relato do docente:

Relato do docente (08)

“Eu queria ter tido mais experiências desse tipo. Uma vez, participei de dois encontros de prática de ensino, levando trabalhos para apresentar e isso foi por minha conta porque tinha aquela vontade de continuar a pesquisar. [...] Em relação a essa formação continuada, não há nenhuma motivação da Prefeitura para fazer isso. As experiências, momentos que tive nessa formação continuada foram por minha própria conta, sem incentivos da prefeitura e essa é uma falha muito grande que vejo por que acabamos nos distanciando totalmente da universidade. Eu fico triste porque perdemos as inovações, as atualizações da Geografia, conceitos novos que não conheço.”

Dois relatos destacam-se em relação aos outros. O docente aponta o próprio cotidiano escolar, o estar em sala de aula como uma forma de formação continuada. A sala de aula torna-se uma formação continuada na medida em que o docente pesquisa, se atualiza para poder lecionar sobre diversos temas, mesmo sem estar em curso de formação continuada propriamente dito. Vale ressaltar que os docentes da Educação Básica que recebem estagiários dos cursos de Licenciatura em Geografia e os bolsistas de iniciação à docência (PIBID) também

estão em um processo de formação continuada, na medida em que ocorre a troca de experiências, vivências e conhecimentos entre o ambiente acadêmico dos bolsistas, estagiários e o cotidiano profissional do docente. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (10)

“Fiz mestrado, fiz especialização, estou no doutorado, fiz alguns cursos de extensão. Sempre gostei de participar de seminários, encontros e tudo isso faz parte da minha formação continuada. Eu sinto que a sala de aula também é uma formação continuada, pois a cada ano que passa eu sou um outro professor, mais maduro intelectualmente, profissionalmente, a cada ano que passa, tenho uma outra visão sobre o que é ser professor. Sinto que dar aula é uma formação continuada e tudo isso foi fundamental. [...]”

Relato do docente (11)

“[...] enquanto supervisora do PIBID [...] Impacta diretamente na minha prática. O próprio PIBID é uma formação continuada.”

Você acredita que este conjunto de vivências, que você enunciou até aqui, para além de impactar a sua formação te permitem concretamente praticar uma docência que vai além do currículo instituído?

Com a análise dos relatos dos docentes, constatou-se que todos os docentes afirmaram acreditar que praticam uma docência que vai além do currículo instituído. Verificou-se uma gama enorme e diversa de relatos produzidos por experiências muito únicas, singulares que se apresentam no exercício profissional do dia a dia e exige que esse docente seja não apenas o docente de Geografia, mas também um docente que aborde, trabalhe diversos conteúdos, temáticas de acordo com as demandas provenientes das realidades dos discentes e do ambiente escolar. De acordo com os docentes, o docente de Geografia não pode se fixar apenas nos conteúdos específicos da Geografia, pois os discentes possuem trajetórias, experiências de vida que estão para além dos conteúdos disciplinares e requer debates, discussões a respeito de diversas questões sociais, como questão de gênero, sexualidade, estupro, violência domiciliar, famílias compostas por pessoas que têm o alcoolismo e vício em drogas como uma realidade presente, a questão do tráfico de drogas, pobreza, fome, violência. O discente é um ser humano composto por diferentes experiências, dessa forma, cabe muitas vezes ao docente de Geografia, ter a consciência e a noção de que muitas vezes naquele momento.

O importante não é trabalhar o que está proposto no currículo instituído, mas sim, trabalhar com aquele discente essas diferentes “problemáticas” que os mesmos trazem para a sala de aula.

Em muitos casos, o docente tem o papel de ser psicólogo, de ouvir, de amparar, de acolher aquele discente que vem de uma realidade a qual o docente desconhece, mas que requer essa sensibilidade do profissional. Em alguns relatos, foi possível observar que em diversos casos, o que importava em um certo momento para aquela situação específica no ambiente de sala de aula não era a Geografia e o papel do docente de Geografia, mas sim o acolhimento emocional do docente para com o discente. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (04)

“Com certeza. Na verdade, o currículo é o que menos importa, corrigindo, não é o que menos importa, mas existem tantos outros momentos também importantes que vão muito além do currículo. [...] Uma vez, eu estava em sala de aula, estávamos discutindo as questões de gênero, nomenclaturas e confesso que eu me perdi, pois não tinha muita leitura sobre. Uma menina levantou a mão e me perguntou se poderia falar e eu respondi “hoje, a aula é toda sua, pois você tem muito mais a falar do que eu” e a aula foi sensacional. Ela deu aula e todo mundo tirava dúvida, perguntava as coisas a ela, inclusive eu. Uma outra vez, eu tinha uma estudante que estava no processo de transição de gênero e então, quisemos lançar no colégio, um projeto de uma semana da multiculturalidade. Colocamos nessa pauta a questão do transgênero, da transexualidade [...] arranjei uma assistência social para ela, a assistência social do Hospital Pedro Ernesto, que é referência em cirurgia de transgênero e eu estava falando sobre isso em sala de aula. Com essa informação, consegui atingi-la porque isso era para ela. Consegui colocar ela em contato com a assistente social, a mãe dela ligou e procurou. Não tem jeito, se não nos atualizamos...o se atualizar, não é só fazer coisas acadêmicas como mestrado e doutorado, se atualizar nas pautas, nas questões porque senão você perde a grande riqueza que é a Geografia.”

Relato do docente (05)

“Sim. Acho que entra a parte de adaptar-se sempre, pois há momentos que você percebe problemas na turma, problemas de aprendizagem, percebe que tem uma hora de parar e que naquela hora. Às vezes o conteúdo não é nem o mais importante. Eu tive uma turma que tinha muito problema de relacionamento e eu fiz um momento, uma atividade com eles a fim de tirar uma “lição de moral”, aproveitar esse “Q” para auxiliar nesse problema de relacionamento entre eles e ainda consegui ligar com a Geografia. Não adianta querer apenas ser conteudista, impor aquele conteúdo, temos que estar abertos para outras questões dentro do ambiente escolar.”

Relato do docente (07)

“Acontece tanta coisa em sala de aula, principalmente do ponto de vista emocional mesmo, o professor acaba sendo um psicólogo, mais do que um professor. Quando pensamos do ponto de vista emocional do estudante, da própria relação que temos, com certeza vai além do currículo. Quando pensamos em conteúdo, com certeza o professor sempre traz alguma coisa a mais, principalmente sobre as práticas para além de sala de aula, a sua própria vida, a pessoa que você é reflete no profissional que você será. Acho que mesmo diante da correria, sempre acabamos fazendo algo a mais do que está imposto no currículo, quando pensamos para além dos conteúdos também. A vivência do estudante, o contato, pois às vezes o estudante te vê como uma única pessoa com quem pode conversar, pode se abrir.”

Relato do docente (10)

“Eu imagino que estou aberto e sensível a esse tipo de situação que acontece em sala de aula, mas não é algo que é pré-determinado, acho que é algo que acontece no fluxo [...] teve um momento quando dei aula em São João de Meriti, no Vilar dos Teles, a pergunta deveria ser o contrário, deveria ser: em algum momento você trabalhou Geografia? Tinha dias que era sociologia, tinha que falar sobre violência, não que isso não seja Geografia, mas tinha que falar mais no campo da relação social do que da construção do espaço. Eu tinha que falar de violência de sexo, de religião, de respeito, educação.”

Relato do docente (12)

“Trabalhei na rede de Itaboraí e trabalhei na rede Municipal do Rio de Janeiro, mas não sei se eu tivesse continuado na rede municipal, se continuaria como professor hoje, por conta do desgaste físico, psicológico, turmas muito cheias, discentes com suas questões sociais, familiares complexas que a escola tem um papel importantíssimo com esses estudantes, mas é muito desgastante. Uma coisa é ter uma turma com 10 estudantes e uma equipe atuando, outra coisa é ter 10 turmas com 45 estudantes cada e presenciar casos de estudantes que não comeu nada ao longo do dia e está esperando a hora do recreio para comer alguma coisa. Estudantes que têm questões sociais gravíssimas, familiares traficantes, familiares com problema de alcoolismo, violência doméstica. Eu atuei em colégios em áreas bem periféricas com IDH muito baixo. É muito triste, estudantes que estão passando mal porque não comeram, sendo que já são duas da tarde, calor de 40 graus e sem ventilador, então isso nos desgasta emocionalmente, pois como fazer um trabalho intelectual nessa situação? O meu trabalho era de conversar, de acolher, de chamar alguém, de dar uma comida, de bater um papo porque eles queriam falar sobre o que aconteceu na comunidade deles no dia anterior, de assassinato, de corpos que apareceram no valão. [...]”

A fim de identificar, a partir das perspectivas dos docentes, se existem diferentes graus de relevância de cada momento das trajetórias formativas e conseqüentemente, para a construção das identidades e saberes dos docentes de Geografia, foi feita a seguinte pergunta: *Qual destes momentos você avalia como mais impactantes para a sua formação enquanto professor? A sua formação inicial (o curso de licenciatura), a formação continuada ou o exercício profissional da docência (na sala de aula)? Explique.*

Analisando o universo dos relatos, constatou-se que um grupo composto por quatro docentes afirmou não existir um grau de relevância ou hierarquia desses momentos em suas trajetórias formativas, com relação à construção das identidades e saberes dos docentes. Dessa forma, todos os momentos e as experiências neles vividas teriam o mesmo grau de importância para a formação do ser docente. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (01)

“É difícil estabelecer uma escala ou hierarquia sobre isso. Entendo que esses momentos se complementam, pois muitas vezes temos que voltar no passado para entendermos e mudarmos (ou reafirmar) nossa prática atual, num movimento de idas e voltas.”

Relato do docente (11)

“Acho que é um misto de todos esses momentos da minha experiência. O mestrado tem toda influência não pelas disciplinas, mas pelo que pesquisei. O que pesquisei no mestrado, só pesquisei por conta da minha experiência da sala de aula, pois via o PIBID como uma outra leitura para o professor em sala de aula, uma outra possibilidade de ensino para estudantes da escola pública. Acho que a escola pública é uma outra experiência, talvez um processo mais humano, de formação humana porque tem contato com o mundo de possibilidades, de problemas, desafios e muitas vezes, a última coisa que você faz é dar aula de Geografia. Formação continuada e o exercício profissional, vejo a sala de aula como uma formação continuada.”

Um grupo composto por três docentes afirmou que o momento da trajetória formativa que mais contribuiu para a formação do ser docente foi a formação inicial, ou seja, o curso de Licenciatura em Geografia, pois sem ele, os docentes não teriam nenhuma base para tornar-se docente de fato. A licenciatura em Geografia foi mencionada como o ponto inicial e que desenvolveu todos os outros momentos. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (02)

“Se fosse para colocar em ordem de importância, eu colocaria em primeiro lugar a minha formação inicial, a licenciatura, depois a minha prática docente e por último a formação continuada. Para mim, o ponto mais importante foi a universidade, a graduação, pois me deu duas inspirações: tanto para ser professora, como também para seguir outros caminhos.”

Relato do docente (05)

“A formação inicial, pois foi este momento que me deu a base para o restante. Sem a formação inicial, não caminharia para a formação continuada e nem para a sala de aula, entraria na sala de aula sem nenhum preparo.”

O último grupo formado por cinco docentes afirmou que o momento mais relevante em suas trajetórias formativas para construção do ser docente é o exercício profissional da docência. Os mesmos afirmam que apenas com a realidade do cotidiano da profissão é que se torna possível a formação do docente de fato. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (06)

“Um pouco de cada, mas acho que a sala de aula proporciona um passo maior porque te obriga a pensar coisas que só você sabe, pois só você está naquela escola, só você tem aquele tipo de estudante. Isso você não aprende em lugar nenhum, pois você terá que descobrir como lidar com conflitos, como passar aquele conteúdo para aqueles estudantes porque não existe um tutorial na universidade. Todos os momentos ajudam, mas a prática é o mais importante.”

Relato do docente (12)

“O exercício profissional da docência, a sala de aula porque a parte didática é limitada na formação Inicial, o estágio é limitado, as disciplinas específicas não tinham relação com a Geografia Escolar, com o conhecimento pedagógico do conteúdo. Aprendi didática como professor, mesmo a parte de conteúdo da Geografia Escolar. Tive e tenho que estudar até hoje para ser um professor melhor depois de formado, depois de atuar em sala de aula. Acho que tanto o mestrado, quanto a graduação tiveram um papel muito importante para me dar um conhecimento mais superficial de algumas questões, mas uma série de conhecimentos que são demandados pelo meu trabalho, adquire e adquire em sala.”

Referindo-se ao exercício da docência, o cotidiano profissional, é de conhecimento que a Geografia acadêmica em quase nada se assemelha ou se aproxima da Geografia Escolar. Dessa forma, muitos dos conteúdos específicos da

Geografia que o docente trabalha no ensino da Geografia Escolar com os seus discentes não foram aprendidos ou vistos pelo mesmo enquanto cursava a licenciatura em Geografia. Pois como citado anteriormente, em muitos casos, a Geografia do âmbito acadêmico não é pensada para o ambiente escolar, essas Geografias não possuem conexões, relações. Tendo isso como referência, foi feita a seguinte pergunta: *Pensando em uma máxima frequentemente enunciada por jovens professores – “nada do que eu aprendi na faculdade serve para a escola básica”- em qual momento da sua trajetória, formação inicial, formação continuada ou atividade docente, você mais aprendeu os conteúdos específicos da Geografia Escolar?*

Tendo como referência os relatos dos docentes, a grande maioria afirmou que aprendeu os conteúdos específicos da Geografia Escolar no exercício da docência, no cotidiano profissional de fato, pois durante a graduação sentiram essa falha ou essa desconexão entre a Geografia aprendida no curso de licenciatura em Geografia e a Geografia ensinada nas escolas, na Educação Básica. Alguns ressaltaram que no curso de formação inicial, os docentes e suas disciplinas específicas não são pensadas para possibilitar a aplicação desses saberes pelo docente no ensino da Geografia Escolar. Algumas falhas ou lacunas das disciplinas pedagógicas, as disciplinas de didáticas também foram mencionadas. Sendo assim, o momento crucial para a formação desses saberes foi a partir do cotidiano de sala de aula, do exercício profissional. Alguns docentes mencionaram a importância da formação continuada para a formação das práticas pedagógicas a fim de auxiliar o ensino da Geografia Escolar. A seguir, os relatos dos docentes

Relato do docente (03)

“Para dar aula, realmente a faculdade ela peca às vezes com essa questão do ensino, pois na graduação realmente foi a parte só científica mesmo que eu me lembre. Não houve um contato com a parte escolar, tirando depois o PIBID, mas o restante foi muito científico. O mestrado, a minha pesquisa dialoga diretamente com a prática, eu acho que no mestrado eu participei de muitas discussões no grupo de pesquisa sobre como podemos ensinar, as práticas, as formas de ensinar a Geografia, então sim, o mestrado teve uma influência sim. Mas acredito que aprendi a ensinar no dia a dia de sala de aula porque é totalmente diferente. O que aprendemos na graduação não é o que damos em sala de aula, então acabamos caindo numa ilusão, pois sabemos o científico, por isso que existem pessoas que estão voltadas para academia, tem a preferência para a parte acadêmica e outras que têm aptidão para o ensino

escolar, pois são coisas diferentes, então sim foi a minha prática que me fez aprender e ensinar a Geografia Escolar.”

Relato do docente (04)

“Não vou negar, foi na sala de aula mesmo. Quando falamos isso, está certíssimo, pois existe um preconceito muito grande, a academia é negligente, é preconceituosa e isso não é uma particularidade da Geografia e sim de todas as áreas. A universidade, tirando o curso de Pedagogia, negligencia o Ensino Básico. Inclusive, há preconceito com os professores que lecionam na educação básica.”

Relato do docente (11)

“Poderia ter sido melhor, poderia ter tido uma preocupação de aproximar a universidade da escola. A universidade é como um castelo, com os intocáveis que não vivenciaram a escola pública e querem falar sobre uma realidade onde nunca pisaram e não tem interesse de pisar porque é muito trabalhoso. O meu companheiro já foi professor da Educação Básica, 50 horas de sala de aula, e hoje está na universidade. Mas tem propriedade para poder falar porque já deu aula na escola básica, na escola pública. Se tivéssemos tido essa aproximação com a escola, com os assuntos que são trabalhados na escola, de fazer uma análise do livro didático, práticas, experiências, disciplinas pedagógicas voltadas para o ensino de Geografia que pudesse fazer alguma conexão com o currículo. Muitas vezes, o currículo se afasta da escola, não é voltado para a escola. Dessa forma, o professor fala que nada que aprendeu na universidade serve para escola. Eu aprendi a Geografia Escolar dentro de sala, a partir das minhas práticas.”

Um pequeno grupo afirmou não concordar com a afirmativa “nada do que eu aprendi na faculdade serve para a escola básica”, pois os mesmos pontuaram que aprenderam os conteúdos específicos da disciplina geográfica durante o curso de licenciatura em Geografia. Destacamos que é papel do docente dominar saberes pedagógicos a fim de construir uma prática pedagógica pensada na transposição didática desses saberes para os discentes. Dessa forma, os docentes possuem os saberes da Geografia e cabe aos mesmos, conduzir as suas práticas com o intuito de filtrar, selecionar o que utilizar e como trabalhar esses conteúdos com os discentes. Essa transposição didática é o aspecto que o curso de Licenciatura em Geografia não constrói no docente, dessa forma, o docente aprende isso no exercício profissional, interiorizando isso em sua identidade e sua prática, didática. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (05)

“[...] durante toda a graduação, pois aprendemos o conteúdo da Geografia e você tem que ter esse percurso do que será ensinado na Geografia Escolar. Existe uma confusão, pois em algum momento da graduação, me questionei “Mas eu vou ensinar? Isso é muito elaborado.” e então vemos a importância das disciplinas pedagógicas, a questão de adaptar e ver o que cabe.”

Relato do docente (08)

“Eu não concordo com essa frase porque aprendi toda a teoria na graduação e que me faz entender, aprender o livro didático com uma facilidade enorme. Aprendi muito na graduação, porém o que foi ensinado com as disciplinas, não posso passar para os meus discentes porque não entenderão conteúdos mais complexos, ou seja, precisamos explicar de outra forma e é essa explicação de outra forma, essa adaptação do conteúdo a universidade não te passa, não ensina. O professor que passa Geografia agrária não está preocupado com passar esse conteúdo para o ensino de Geografia, mas é com essa bagagem que você consegue ler o livro e consegue ver o que é importante ou não para passar para o discente. Essa forma que aprendi a dar a Geografia para os discentes, aprendi a partir do dia a dia de sala de aula.”

2.1.7 Experiências pessoais

Acredita-se que além das experiências adquiridas pelos docentes a partir do contato com a Geografia Escolar, o ingresso no curso de Licenciatura em Geografia, o ingresso no cotidiano profissional, a carreira do magistério propriamente dita e a formação continuada, existem outros momentos na trajetória formativa docente que contribuem para a formação dos saberes e das identidades dos docentes. Tendo este fato como premissa e a fim de identificar tais momentos, foi feita a seguinte pergunta: *Além destas, você identifica outras influências essenciais para sua formação e identificação enquanto professor de Geografia? Por exemplo, vida cultural, formação religiosa etc.*

Dentro do universo de análise dos relatos, foi possível identificar alguns momentos mencionados pelos docentes como importantes na formação do ser docente. Sendo assim, um dos momentos mais mencionados foi a questão da vida cultural. Muitos docentes relataram que a vida cultural tem um papel chave no processo de formação do seu ser docente, contudo, é uma questão que extravasa a formação da identidade docente, é algo que forma o ser humano de fato, algo que o auxilia a construção do cidadão, sendo assim, impactando o ser docente. Outro

ponto bem mencionado é o momento da socialização, seja socialização com os familiares, com os colegas de profissão, com os discentes, socialização com os amigos, estar em uma sociedade de fato, auxilia a construção do ser docente. Por último, foi possível verificar também a influência do ambiente familiar para este processo de formação. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (02)

“A nossa vida é uma caixinha muito louca, nós carregamos diferentes significados que talvez, levamos para a nossa profissão sim. Eu acredito que todos nós levamos um pouquinho da nossa cultura, da nossa crença, daquilo que a gente aprende, eu carrego. [...]”

Relato do docente (04)

“Com certeza. Vida cultural principalmente, indo a museus, teatros. O Rio de Janeiro é extremamente rico em relação à questão africana. A Zona Portuária é maravilhosa e quando tenho a oportunidade, levo os estudantes. [...] A parte cultural constrói a minha identidade, muda o olhar. A maior parte dos cariocas, principalmente pessoas que moram longe do Centro, não conhecem nada da nossa cidade e é muito difícil ter uma identidade com o lugar onde você mora se você não conhece, não constrói.”

Relato do docente (07)

“Sim. Acho que até a própria carga horária de 200 horas de AACC que fazemos na graduação é importante por causa desse capital cultural, ainda mais na Geografia. Na hora em que você leciona, se você tiver um conhecimento sobre muitas coisas, um pouco de cada coisa, você pode tornar uma aula muito mais enriquecedora, desde uma música, até coisas mais simples. A nossa vida, as nossas práticas, a nossa relação com as outras pessoas, com outros colegas não só da Geografia, mas também de outras áreas, tudo contribui. Às vezes estou dando aula e me pego dando um exemplo que não sei de onde tirei, mas que acabou servindo. A nossa vida, a nossa construção mesmo como ser humano contribui para a prática docente.”

Relato do docente (09)

“Sim, fundamental. A vida cultural é muito importante para mim, é fundamental, pois vai para além da escola, é a sua vida cultural, social, é você ter sensibilidade com o outro. A vida cultural, social, emocional, psíquica, todas caminhando juntas para que você possa ser um bom professor em sala de aula, para poder ensinar aquilo que você tentou construir ao longo do tempo, a sua construção do humano.”

Relato do docente (12)

“A vida cultural, socialização, vida pessoal familiar, o ambiente familiar influenciaram a minha identidade como pessoa e, conseqüentemente, a minha identidade como docente.”

2.1.8 O desprestígio social e profissional

Como mencionado anteriormente nas análises e discussões ao longo desta pesquisa, o desprestígio social e profissional pela carreira do magistério é uma realidade que se faz presente no cenário da docência no país. A precarização do trabalho docente frente às condições de trabalho, baixa remuneração, os não reajustes salariais, congelamentos de gastos na Educação, a escassez de concursos públicos, a alta carga horária de trabalho, a precariedade nas condições estruturais dos ambientes escolares são alguns elementos que tornam a carreira não atrativa para muitas pessoas. Sendo assim, essa realidade da profissão encontrada em muitos lugares é o que torna a profissão uma não opção como escolha profissional.

Contudo, tais condições relatadas anteriormente não se adequam a todas as realidades profissionais, não sendo passível de uma generalização, pois existem docentes que não são atingidos diretamente por tais problemas na medida que possuem boas condições de trabalhos em bons ambientes profissionais, boa remuneração, uma valorização do seu trabalho docente, porém, são atingidos indiretamente a partir do momento que a profissão é desprestigiada socialmente, o desprestígio encontra-se no imaginário da sociedade em relação ao papel do docente.

Sendo assim, vale ressaltar que mesmo existindo essa realidade na carreira do magistério, a profissão ainda é tida como uma forma de promoção a mobilidade social ascendente para muitos indivíduos. Tendo isso como referência, foi feita a seguinte pergunta: *Como você avalia o impacto do desprestígio social e profissional da profissão de professor?*

De acordo com os relatos dos docentes, constatou-se que um grupo de docentes relatou que tal desprestígio social e profissional impacta diretamente a profissão quando o magistério é tido como uma segunda opção de carreira ou uma carreira de transição frente às outras profissões. Sendo assim, cria-se a ideia de que quem ingressa nos cursos de Licenciatura são as pessoas que não tiveram oportunidade

de ingressar em outras carreiras mais atrativas ou o docente que está em sala de aula esperando a oportunidade de migrar para outra profissão e utiliza a sala de aula como forma de se manter durante este processo. Ainda analisando os relatos desses docentes, verificou-se que muitos acreditam que o desprestígio pela profissão é uma característica das identidades dos próprios docentes. Ou seja, o desprestígio partiria do próprio docente.

Relato do docente (01)

“Vejo que esse desprestígio social muitas vezes acaba levando para a atividade docente pessoas que não tiveram sucesso em outras áreas do mercado, ou que utilizam a profissão docente como situação transitória.”

Relato do docente (04)

“Com tristeza porque principalmente nesse momento é um massacre muito grande. O que me dá fôlego agora para a continuar sendo professora é porque eu amo o que faço e de fato acho que estou contribuindo para a construção de uma sociedade, vejo isso no trabalho que faço. em alguns momentos ficamos mal, pois é desvalorização em todos os sentidos, dentro de sala de aula, muitas vezes os próprios estudantes, os nossos colegas de trabalho. Muitas vezes, a sala dos professores é pior do que qualquer outro lugar do mundo. Essa escola em que trabalho é muito boa, mas já trabalhei em uma escola que na hora do intervalo, eu ficava com os estudantes. O pior é que você pensa que não é um meio qualquer, você vê pessoas ali que estão formando opinião e isso é pior. Como é que uma pessoa dessa está dando aula em uma sala de aula? É desesperador.”

Outro grupo de docentes relatou o desprestígio social da profissão como aspecto fundamental para tornar a profissão a última opção de carreira pelo indivíduo. E, dessa forma, impactando diretamente o ingresso de pessoas nos cursos de licenciatura em Geografia. Em um dos relatos, o docente afirma que na instituição onde cursou a Licenciatura em Geografia, existiam outros diversos cursos de formação de professores que se encontravam em processo de fechamento por falta de ingressantes.

Relato do docente (05)

“Percebo que sempre teve essa desvalorização e o impacto que eu vejo hoje é na diminuição de estudantes nos cursos de formação de professor. Na instituição existiam cursos que estavam para fechar por falta de estudante, não tinha inscrição no vestibular. E então, começa aquele discurso de que só faz licenciatura quem não tem outra opção. É difícil tornar atraente para as pessoas.”

Relato do docente (06)

“Acho que o impacto é tão grande que se eu pergunto “Quem quer ser professor, dar aula?” em uma turma de terceiro ano para vestibular, ninguém levanta a mão.”

Foi possível verificar um outro grupo de docentes que relacionou o desprestígio pela profissão diretamente com a questão salarial, a questão da baixa remuneração em muitos casos. De acordo com os docentes, a questão salarial impacta diretamente a prática do docente dentro de sala de aula, pois o mesmo não se sente motivado em melhorar a qualidade das suas aulas, em se esforçar para ofertar um ensino de Geografia de maior qualidade tendo como realidade profissional, a baixa remuneração. Nos relatos, foi possível observar o contraponto que um docente faz em relação à questão salarial do magistério e às outras profissões. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (07)

“É muito grande porque nos desmotiva. Acho que o principal impacto é dar aula e se perguntar “Caramba, tive esse trabalho todo para preparar essa aula, foi complexa ou eu poderia montar esse material, mas não tenho vontade de montar.” porque penso o quanto ganho. Acho que a principal consequência com certeza é deixar o profissional desmotivado, pois infelizmente nos baseamos muito pelo dinheiro, pelo retorno financeiro que teremos, então se não tivermos um retorno financeiro interessante, nos desmotivamos em melhorar.”

Relato do docente (08)

“Não sei se foi o salário que foi abaixando de tal maneira que ninguém quer ser professor de Geografia. Todas as minhas amigas da época da escola, se formaram em cursos de prestígio, como medicina, direito, arquitetura e todas ganham mais do que eu, sou a amiga pobre. Isso faz com que você não queira ser professor e opte por outra profissão, pois o retorno financeiro será maior. Acabamos não tendo um crescimento muito grande na carreira, enquanto nas outras profissões, você acaba subindo na carreira. Sendo assim, não vemos muitas expectativas de futuro, pois a desvalorização da profissão de professor é muito grande. A valorização salarial é muito importante porque é o que faz as pessoas quererem ser professor, ganhamos muito pouco em relação às outras profissões universitárias.”

Em um dos relatos analisados, o docente aponta o fato de que existem docentes no país, uma minoria que possui uma realidade profissional que se distancia em muito da realidade do magistério em linhas gerais. Dessa forma, há uma construção da desvalorização, do desprestígio pela profissão no imaginário social. A seguir, o relato do docente:

Relato do docente (09)

“Acho que tem um grupo muito pequeno que consegue ganhar muito bem sendo professor, o grupo que dá aula para a elite. Mas como a elite é uma minoria no país, consequentemente os professores que dão aula para essa elite também são uma minoria e não aparecem na mídia. Acho que é “interessante” a mídia reforçar esse papel dos problemas da profissão porque temos a perpetuação de que só faz licenciatura quem não tem outra opção mesmo e vira um ciclo, onde quem entra na escola é aquele que teve uma péssima base, consequentemente, é um cara que reproduz a reprodução que fizeram com ele e continua esse ciclo. [...]”

Um relato em específico chamou a atenção, pois o docente afirma as suas experiências pessoais frente às dificuldades e condições de trabalho na carreira do magistério. Na análise do relato, é possível verificar que o mesmo quase desistiu da profissão, optando por uma outra possível carreira. A seguir, o relato do docente:

Relato do docente (12)

“Eu já estive a ponto de desistir de ser professor quando fui da rede Municipal porque eu tinha uma expectativa como professor, conhecia o que era uma escola municipal, mas dentro de uma rede Municipal do Rio de Janeiro existem muitas diferenças. Moro no Grajaú, minha mãe era professora do colégio do Grajaú, bairro de classe média e fiz o concurso para o município do Rio e era um concurso de 40 horas semanais, então abri mão de Pré-Vestibular Social (PVS), colégios privados para ficar no município. Eu dava aula numa escola dentro de uma comunidade extremamente violenta em Honório Gurgel e nessa situação, quase cheguei a falar para mim “eu não quero isso aqui para a minha vida toda” porque era muito triste. Depois, acabei passando para um Colégio de Aplicação como Professor Substituto e ao mesmo tempo, passei para o município de Itaboraí, então foi uma oportunidade de largar o município do Rio dando aula nessas duas redes. Essa decisão que tive que tomar, me deixou doente, fiquei doente, pois ou eu dava aula nessas duas redes e abria mão da matrícula do Rio, ou continuava no município (sofrendo) enquanto pensava em outra coisa de emprego. Pensei em fazer a graduação de turismo, trabalhar com turismo. Passar 40 horas dentro de uma única escola com essa situação de estudantes que passavam mal de fome, desmaiando, discentes traumatizadas porque foram estupradas pelo tio. E então essas eram situações ocorriam o dia inteiro, muitos professores doentes, era muito duro. Cheguei a pensar em outra profissão no longo prazo e fiquei com dúvidas se daria para cursar outra faculdade à noite enquanto dava aula de dia no município. Quando passei no Colégio de Aplicação e em Itaboraí na mesma época, pedi exoneração do município, mesmo Itaboraí sendo longe [...]”

Ainda tendo como objeto de análise o exercício da docência, em mais específico, a questão do desprestígio social e profissional da profissão, foi feita a seguinte pergunta: *Você acredita que tal situação impacta a formação de professores no Brasil? Bem como o exercício profissional dos professores?*

Com a análise dos relatos, constatou-se que todos os docentes acreditam que tal situação impacta a formação de professores no Brasil, bem como o exercício profissional dos professores. De acordo com os relatos, a maioria dos docentes afirmou que as pessoas não terão a carreira do magistério como escolha profissional de acordo com a questão salarial, a baixa remuneração em mais específico. Mesmo que a pessoa tenha uma predisposição ou interesse por ingressar no curso de Licenciatura em Geografia e se tornar docente, o mesmo pode optar por outra profissão que trará uma resposta financeira maior, mais atrativa. Ainda na análise dos relatos, foi possível constatar que alguns docentes acreditam que muitos licenciandos ingressam nos cursos por falta de opção ou enxergam a profissão como uma carreira de transição, impactando diretamente na qualidade do ensino da Geografia Escolar, pois esse futuro docente não terá compromisso em ofertar um ensino de qualidade aos seus discentes. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (06)

“Sim. Quem está ingressando nas licenciaturas e se formando enquanto professor hoje, sobretudo por uma política de cortes e “n” coisas são pessoas que gostam muito daquela disciplina, estão indo mais pelo amor à disciplina do que outra coisa ou que não tiveram nenhuma outra opção. Vi vários estudantes não passarem nos cursos que queriam, cursos de prestígio como veterinária, medicina e foram para biologia, Geografia, história, cursos que não eram as primeiras opções deles. O que teremos daqui a pouco são vários professores que estão ali como professores em um curto período e assim que eles puderem sair da profissão, sairão. Não terão compromisso nenhum com a sala de aula. É muito desanimador para quem já está na profissão, pois não vê uma política de ascensão social, salário congelado, vários problemas, desprestígio.”

Relato do docente (07)

“Sim, com certeza. Acho que hoje, a tendência é ter menos profissionais licenciados porque é desmotivante. As pessoas veem os professores reclamando das condições das escolas, das condições dos salários, do desprestígio. Isso é desestimulante, pois até talvez um jovem ou um adulto que gostaria de ser professor se pergunta se realmente vale a pena, pois não dará um retorno financeiro.”

Relato do docente (09)

“Sim. Impacta porque é como se qualquer coisa servisse para o professor, pois tenho amigos que são da saúde e é como se nós fossemos o resto do resto. Como o desemprego está muito alto, muitas pessoas formadas em outras áreas estão vendo a profissão como um “bico” porque começam a fazer a segunda licenciatura e em seis meses já tem outro diploma. [...]”

Relato do docente (10)

“Impacta e pensando de modo geral, muitas pessoas não querem entrar no magistério. O salário é o primeiro motivo e isso desde a minha época porque as pessoas ligam o magistério à miséria. Muitas pessoas não entram no magistério porque não querem ser desrespeitadas pelos discentes. Muitas pessoas acham importante ser professor, mas é como se fosse uma profissão menor, é a base de outras profissões. Acho que essas coisas repelem muito as pessoas a quererem entrar no magistério, inclusive forma às vezes, um estereótipo que impede da pessoa querer entrar no magistério e ver qual é a real situação. É ruim? É ruim, mas pode ser muito bom, dependendo de como você se formar, de como você se inserir, das suas relações interpessoais e suas conexões.”

A partir da análise dos relatos, observou-se que um docente traça um paralelo entre o perfil dos licenciandos ingressantes em cursos de formação inicial, a qualidade do ensino que muitos tiveram na educação básica e a qualidade do ensino que os mesmos oferecerão aos seus futuros discentes. Neste relato, o docente afirma que muitos licenciandos possuem falhas, lacunas em sua formação desde o ambiente escolar e o fato que o curso de licenciatura em muitas vezes, não corrige ou supre essas falhas da formação do futuro docente, sendo assim, impactando na qualidade do ensino da educação básica. A seguir, o relato do docente:

Relato do docente (12)

“A imensa maioria das pessoas que procuraram os cursos de licenciatura são de classe média baixa, isso não é um problema de maneira nenhuma, ser professor é uma profissão maravilhosa e importante, mas uma boa parte das pessoas que farão licenciatura estudaram em colégios que tiveram vários problemas, de repente vem de família que tem um capital cultural menor e tudo isso faz com que sejam estudantes que entrem no curso de licenciatura com lacunas em sua formação. O curso de licenciatura em Geografia deveria ser atento a isso, a essas lacunas dos licenciandos. [...] Acho que o fato da baixa remuneração, do baixo status social do professor faz com que estudantes entrem na licenciatura com lacunas em sua formação e muitas vezes, a universidade é voltada para outro tipo de

estudante, o estudante que já tem um domínio enorme da capacidade de leitura e escrita, domínio enorme sobre a Geografia Escolar e vai na graduação aprofundar. Isso é um problema que impacta a formação do professor.”

Para concluir a investigação do impacto do desprestígio social e profissional da profissão docente na trajetória formativa do docente de Geografia, foi feita a seguinte pergunta: *Pessoalmente, você se sente desmotivado frente ao desprestígio da profissão em nossa realidade social?*

A partir dos relatos dos docentes, verificou-se que a metade dos docentes afirmou se sentir desmotivado frente ao desprestígio da profissão em nossa realidade social. Dentro da análise, constatou-se que a desmotivação desses profissionais se refere à questão salarial propriamente dita, aos baixos salários para a carreira se comparado às realidades de seus cotidianos profissionais e ao fato desse profissional ter de se atualizar, se aprimorar, estudar a partir dos cursos de formação continuada. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (03)

“Sim, muito, principalmente se pensarmos todo o esforço que temos como acadêmicos, como estudantes e depois como isso é retribuído, principalmente financeiramente. É algo surreal, é muito complicado.”

Relato do docente (08)

“Hoje, me sinto desvalorizado, mas quando comecei não me sentia. Hoje, me sinto muito desmotivada, não vejo futuro. Não sou a pessoa ideal para animar os futuros professores porque me sinto muito desmotivada e acho que em uma certa idade, torna-se cansativo. Estou contando o tempo para me aposentar [...]”

Relato do docente (06)

“Sim, financeiramente principalmente. Me sinto tão desmotivada que fiz uma pesquisa sobre a precarização, pois percebi que não era só eu que estava descontente. Hoje, entro na sala dos professores, todos os dias tem um grupo de professores reclamando de alguma coisa, de alguma escola, de falta de integração entre a direção e professores, do material, da falta de tempo porque as escolas cada vez mais reduzem nossos tempos de aula. Temos que dar uma aula acelerada voltada para concursos, o importante é ser uma escola destaque que aprova em concurso. Onde entra a parte pedagógica? Os professores reclamam, falam “não me formei para isso, para ser um professor de cursinho, para ser um showman!”. E essa é a realidade que vemos.”

A outra metade dos docentes afirmou não se sentir desmotivado frente ao desprestígio da profissão em nossa realidade social. Este fato se dá pelos mesmos terem ciência do seu papel enquanto docente, enquanto educador e como o seu trabalho impacta a educação e a vida do docente propriamente dita. Outro fator que explica a não desmotivação do docente é que alguns desses docentes estão em ambientes escolares, realidades profissionais bem ímpares se comparado ao restante da Educação Básica. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (04)

“Eu ainda não cheguei nessa fase, talvez um dia eu chegue, mas ainda tenho muito gás e estou muito feliz em fazer parte da rede pública de ensino do Rio que é uma coisa que eu sempre quis porque a sala de aula é lugar de militância. Isso pode parecer romântico, mas é de fato o que funciona pra mim. [...] O que mais dá desânimo não é nem essa desvalorização do governo, pois acho que já estamos acostumados, infelizmente, mas acho que é essa desunião da classe e quando essa desvalorização parte do estudante são coisas que me matam, me dói muito.”

Relato do docente (12)

“Não, pois estou em uma realidade um pouco diferente, a realidade da rede Federal, apesar de não ter aumento de salário há 4 anos, ainda é uma realidade acima da média do professor. Eu não, mas milito pela valorização da profissão.”

2.1.9 Saberes docentes

Ainda, de acordo com as contribuições de diversos autores e como mencionado anteriormente verificou-se que os saberes docentes é uma gama de diferentes saberes constituída a partir das experiências e vivências do docente em diversos momentos da trajetória formativa do mesmo. Sendo assim, o saber docente não é algo único, construído em apenas um momento. Logo, a investigação dos diferentes momentos que possibilitam a construção desses saberes pelos docentes se faz necessário.

Um dos saberes mais importantes para a construção do ser docente são os saberes da experiência, os saberes produzidos pelo docente no ato de praticar a docência, no ato de aprender a partir do ato de fazer, aprender na prática, fazendo. A partir disso, foi feita a seguinte pergunta: *Você considera que parte dos seus saberes são construídos no dia a dia de sala de aula, na sua atividade docente, são saberes produtos de sua experiência do cotidiano escolar? Explique.*

A partir da análise dos relatos, verificou-se que todos os docentes afirmaram que parte de seus saberes são construídos no exercício da docência, no cotidiano profissional. Destaca-se que grande parte desses saberes produtos da experiência referem-se à construção da prática docente frente às demandas, as necessidades dos discentes a partir dos conteúdos propostos. Sendo assim, grande parte da prática do docente é fruto do seu exercício profissional do dia a dia, uma construção que se dá em um processo sem fim, pois existem diferentes discentes, provenientes de diversas realidades, que requer um tratamento adequado pelo docente.

Foi possível observar com os relatos, o fato de que os docentes constroem seus saberes não apenas referentes à prática docente, mas também saberes referentes a diversos aspectos a partir da troca de experiências entre o docente e seus discentes. Em muitos casos, esses saberes são oriundos do mundo vivido do discente, das experiências dos discentes que se apresentam em sala de aula. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (03)

“Sim. A prática é extremamente importante, então a gente vamos adequando principalmente se pensarmos os discentes, precisamos adequar a nossa aula a esses discentes, são turmas diferentes, com discentes diferentes, então a aula que eu dou em uma turma, pode ser o mesmo ano, mas não será a mesma aula que eu darei na outra. Os saberes são influenciados porque eles são pessoas pensantes com saberes e que talvez eu possa trazer algo com uma visão mais fechada e eles me mostrarem em algo em uma outra perspectiva. Eu acho que uma troca, é sempre uma troca, eu não sou a dona da razão, eu sei o que é Geografia científica, eu sei a teoria, mas a teoria vai muito além, a prática.”

Relato do docente (04)

“Com certeza, pois não é chegar lá e dar conteúdo, estamos lidando com pessoas, tendo trocas o tempo inteiro. Você não é a pessoa detentora do saber e quem tem essa postura, de fato é um empobrecimento muito grande. Não, é uma troca e aprende-se muito dando aula, é um exercício de paciência. Você tem que se melhorar como ser humano também porque é isso. O trabalho é lidar com ser humano e isso é algo muito difícil. Isso impacta na minha prática docente.”

Relato do docente (08)

“São. A vivência na escola com os estudantes faz você dar uma outra aula, você vê o interesse do discente sobre determinados temas, vê o que é importante para o mesmo e então, você vai

mudando, adaptando a aula, trazendo para a aula a realidade do estudante, com diversos problemas e aspectos e isso muda os seus saberes, constrói os seus saberes. Mudamos a dinâmica de aula, de acordo com que vemos o que trazem da temática, da realidade deles.”

Relato do docente (10)

“Sim. Eu já tenho pré conhecimentos, mas constantemente aprendo uma coisa sobre religião, sobre o comportamento, sobre o que é ser jovem nos dias de hoje com os estudantes e isso, alimenta muito o que eu penso sobre a Geografia, impacta na minha prática. Recentemente, tive um discente com um grau muito elevado de autismo. Tive pouco suporte do Instituto e aprendi muito nessa situação. Tive uma discente que tinha uma forma de enxergar o mundo, muito religiosa e tive que trabalhar com isso, aprendi muito com isso. São situações que vou aprendendo.”

Ainda tendo como referência a compreensão dos saberes docentes, em particular, o estudo dos saberes da experiência para o entendimento da construção do ser docente, foi feita a seguinte pergunta: *Você considera que parte de seus saberes da experiência produto do cotidiano escolar possuem referências, são baseados, fundamentados teoricamente/cientificamente? Se sim, como isso influencia no processo de ensino/aprendizagem? Explique.*

De acordo com os relatos dos docentes, observou-se que uma parte dos docentes afirmou considerar que parte de seus saberes da experiência produto do cotidiano escolar possuem referências científicas, sobretudo no que se refere aos saberes oriundos de suas práticas de ensino, como auxílio a oferecer uma aprendizagem significativa ao discente. Esses saberes da experiência têm como base teórica conteúdos vistos pelo docente na formação inicial e continuada. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (03)

“Então, no processo de ensino-aprendizagem, precisamos compreender que vamos mais na parte do cognitivo do discente, claro que tudo aquilo que existe no nosso cotidiano, precisamos mostrar para esse discente geograficamente a teoria, então precisa estar atrelado, não pode ser algo solto, eu preciso mostrar para discente que o voto do pai dele no Deputado que “asfaltou” a rua dele, vai influenciar e que isso está na Geografia. O cotidiano precisa estar ligado à teoria geográfica, isso é essencial. E no processo de ensino-aprendizagem, mostrar aos discentes que isso influencia na vivência dele, por exemplo: quando passo algum trabalho “Qual é o seu bairro? O que o poder público tem feito? Você acha que é adequado o seu bairro estar desta forma? Você acha que os investimentos estão sendo

administrados e aplicados de forma justa?” mostrar para esse discente que o cotidiano dele tem a ver com a prática, mas mostrar de uma forma mais lúdica talvez para o ensino não se tornar tão maçante.”

Relato do docente (05)

“Sim. Eu procuro o tempo todo fazer o diálogo que aprendi, pois justamente tem professores que falam “Nada do que eu aprendi na graduação, me serviu para a sala de aula”. Não, serviu, ele tem que servir, senão não tem sentido. Busco fazer isso na minha prática, pegar o saber, filtrar, ver como se aplica. Às vezes, acho até que exagero nisso, mas é para eles saberem que existe algo além. Não é algo que vou cobrar deles, mas serve para verem que a Geografia é mais ampla.”

Relato do docente (07)

“Sim. Acho que a prática está envolvida em uma teoria, mesmo que inconsciente. Acho que há algum saber, algo que você resgata mesmo que de maneira subjetiva que esteja na sua prática e nem sabe aquilo de maneira específica.”

Outros docentes afirmaram que não necessariamente todos os saberes da experiência produto do cotidiano escolar possuem referências científicas, pois os mesmos desconhecem certos conhecimentos científicos a respeito de algumas técnicas, práticas, didáticas de ensino muito únicas que foram construídas no dia a dia, a partir da necessidade do discente e da turma. Outro fator mencionado por um dos docentes ligado a tal situação é que na prática de sala de aula, muitos aspectos que se apresentam são irracionais, sendo assim, não caberia o caráter científico. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (10)

“Não necessariamente porque muitas conversas ou construções fogem da questão racional. Claro que às vezes, alguns saberes cotidianos são apropriados pela ciência, mas sinto que não necessariamente.”

Relato do docente (12)

“Muitas coisas que aprendi da prática, de técnica de ensino, de educação, desconheço conhecimento científico acadêmico por trás. Tive contato com a produção de Vigotski, estudo do desenvolvimento cognitivo, relação entre desenvolvimento e aprendizagem e eu ter conhecimento sobre como funciona o desenvolvimento me ajudou muito a ser professor do sexto ano, por exemplo. Obviamente, há uma base científica.”

Ainda tendo como referência o estudo e a análise dos momentos que constituem as trajetórias formativas dos docentes para compreensão da construção dos seus saberes, foi feita a seguinte pergunta: *Em quais momentos da sua vida (vida pessoal, acadêmica e cotidiano escolar) foram construídos os seus saberes referentes à disciplina geográfica de fato? Explique.*

A partir dos relatos dos docentes, verificou-se que um pequeno grupo de docentes afirmou que seus saberes referentes à disciplina geográfica foram construídos apenas na vida acadêmica, tendo como referência o curso de Licenciatura em Geografia. A seguir o relato do docente:

Relato do docente (02)

“Foi na universidade mesmo, na formação inicial e esses saberes influenciam na minha prática docente. “

Outro grupo de docentes afirmou que seus saberes referentes à disciplina geográfica foram construídos em todos os três momentos, vida pessoal, vida acadêmica e cotidiano profissional. Dessa forma, constatou-se que não existe uma hierarquização ou um grau de relevância entre esses momentos, todos possuem sua relevância e contribuições. Ainda foi possível observar, o fato de que os docentes apontaram que esses saberes estão em processo contínuo de construção, não possuindo um ponto final. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (05)

“Todos os momentos foram e são importantes para essa construção, é algo que está sempre em processo de construção.”

Relato do docente (09)

“Acho que nós três momentos porque se cruzam, então acho que com certeza nos três momentos, pois não estão separados, têm organicidade. Óbvio que com o passar do tempo, ganha-se experiência com outras coisas na vida, administramos isso e impacta na nossa prática.”

Relato do docente (07)

“Quando penso sobre a Geografia, penso como algo muito amplo, então acho que vários momentos, desde o meu pertencimento no mundo, no meu bairro, das minhas vivências, dos lugares que frequento, dos meus diálogos, da sociabilidade de uma forma geral. Acho que partindo de mim, dessa proximidade que tenho com experiências com o mundo. Acho que o pontapé inicial para conseguirmos estabelecer relações com a disciplina geográfica. Acho que a nossa experiência no mundo é algo super geográfico, então posso dizer que passa pela vida, pela graduação, pelo cotidiano, por tudo. Na verdade,

fazemos Geografia o tempo todo e não sabemos. Na graduação é que conseguimos perceber, compreender de fato o que estamos fazendo nesse mundo de uma maneira mais geral.”

Ainda referindo-se à análise dos relatos, e outros docentes afirmaram que seus saberes específicos da Geografia foram construídos a partir das experiências e vivências adquiridas na vida acadêmica e no cotidiano profissional. Os mesmos apontaram entender em que consiste a ciência geográfica a partir do contato com a vida acadêmica. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (03)

“Acho que foi na minha vida acadêmica que eu fui entender o que é Geografia, o que que é pensar a Geografia, entender essa relação que eu tenho na construção, na transformação, na produção do espaço e, também, a minha vida escolar, cotidiano que me permite essa prática. Lá, eu estou diariamente mostrando essas transformações e como influenciamos, como nós somos um todo.”

Relato do docente (06)

“Acho que durante a graduação foi mais impactante para a construção desse saber, com as próprias disciplinas, as monitorias, os trabalhos de campo. A minha vida profissional, cotidiano escolar. Vida acadêmica e vida profissional.”

Relato do docente (12)

“Na graduação. O doutorado me deu um aprofundamento grande sobre a Geografia, o que é Geografia. Com certeza, a vida acadêmica e o meu próprio trabalho de professor porque estudo para dar as aulas.”

De acordo com o estudo bibliográfico, constatou-se que dentro da gama dos saberes docentes, existem saberes em específico que são ou deveriam ser construídos a partir do contato e estudo dos documentos oficiais, dos currículos que orientam o ensino (Educação) e o ensino da disciplina geográfica. Tendo como referência a análise e compreensão dos momentos que colaboram para a construção dos saberes docentes, foi feita a seguinte pergunta: *Você considera que os documentos oficiais referentes à educação e os currículos escolares auxiliaram na construção dos seus saberes para com a disciplina e conseqüentemente, a sua prática docente?*

De acordo com os relatos, observou-se que a grande maioria dos docentes, dez docentes afirmaram que tais documentos oficiais referentes à educação e os currículos escolares não auxiliaram na construção dos seus saberes para com a

disciplina e conseqüentemente, as suas práticas docentes. Uma parte desses docentes afirmou que gostaria e que deveria analisar esses documentos, participar de debates a respeito dos mesmos para construir seus saberes a partir de uma perspectiva mais crítica, analisando de qual forma esses documentos podem impactar ou não o ensino da Geografia Escolar propriamente dito. Um dos docentes mencionou que muitos docentes não estudam, não analisam esses documentos por uma falta de interesse do profissional mesmo, não se preocupam. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (02)

“Eu gostaria de ter mais debates sobre isso, sobre participação. Acho que a Geografia é uma ciência muito crítica. Eu sou recente na prática docente, então gostaria de participar de mais debates, de entender como que a Geografia entende esses novos documentos. Ler a BNCC e ver o raciocínio geográfico é algo superinteressante, mas é necessário entender o que há por trás disso, o que isso traz de benefício. É importante ter esses debates, mas não na perspectiva só crítica, mas também olhar o que se pode trazer de construção positiva. A Geografia é uma ciência tão crítica, tão crítica, que acaba perdendo muito espaço, de muitos trabalhos, de muitas atividades que poderiam ter mais espaço para a Geografia, desses documentos oficiais no meu dia a dia. Esses documentos me ajudam de alguma forma sim, com certeza, nem que seja para criticar.”

Relato do docente (11)

“Quando você se propõe a estudá-los e analisá-los, por que muitas vezes, os documentos chegam e o professor nem abre, não reflete sobre como pode ter influência na sua prática. Estava pensando que preciso estudar a BNCC porque tudo é BNCC agora, então tenho que parar e analisar criticamente. Não pode ser um documento que chega na minha escola e é um copia e cola de habilidades, sem sentido, sem refletir sobre aquele texto que vai orientar currículo da escola. Como falar mal ou bem da BNCC se nem fiz uma leitura crítica?”

Um pequeno grupo afirmou que os documentos oficiais e os currículos escolares impactam na construção dos seus saberes para com a disciplina e conseqüentemente, a sua prática docente e essa situação se dá pelo fato de que a educação no país se encontra em um cenário de pandemia. Logo, esses documentos são o que orientam a construção das aulas para se adequar ao sistema remoto e híbrido de ensino. A seguir, o relato do docente:

Relato do docente (05)

“Sim. Principalmente agora com aula remota, parece que tenho tido a BNCC e outros documentos mais em mãos para poder

elaborar as aulas, pois é algo que eu não tenho ou tive contato. Antes disso, havia pouco esse contato, era mais solto, por exemplo: eu preparava as minhas aulas, aplicava a minha prova, preenchia o diário, tinha conselho de classe e agora não. Agora, todas as aulas, os conteúdos precisam “casar” em todas as unidades escolares do município. Isso acaba influenciando a minha prática, não que eu não seguisse antes, eu seguia do meu jeito.”

Referindo-se ao grupo dos docentes que afirmou que tais documentos oficiais referentes à educação e os currículos não auxiliam na construção dos seus saberes para com a disciplina e conseqüentemente nas suas práticas docentes relata que tal situação se dá pela falta de interesse, pela displicência em não querer lê-los, analisá-los e estudá-los ou, ainda, por conta do exaustivo cotidiano profissional. Sendo assim, o cansaço e o tempo seriam os fatores que explicariam essa situação. Outro fator que explica essa situação é o fato do docente não enxergar ou não ver utilidade, aplicabilidade desses documentos, currículos para a sala de aula propriamente dita, para o ensino da disciplina, sendo assim, não haveria razão para o estudo dos mesmos. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (07)

“Não. Não auxiliam em nada, mas também por displicência minha porque não tenho muito tempo e o tempo que tenho. Quero fugir dessas coisas, então acabamos não dando muita atenção para essas mudanças. Na verdade, acabei não dando muita atenção a essas mudanças. E a BNCC é algo que estou vendo na prática o que mudou.”

Relato do docente (09)

“Para ser sincero, não leio nada dessas coisas, não faz diferença nenhuma. Somente as pessoas na faculdade que lêem isso. Quase ninguém lê esses documentos. Não vejo nenhuma importância. Acho que só complica.”

Um relato se destaca frente aos outros. O docente afirma que tais documentos oficiais referentes à educação e os currículos não auxiliam na construção dos seus saberes para com a disciplina e conseqüentemente, as suas práticas docentes. Contudo, o docente faz uma breve análise de um documento em específico (BNCC) e sua construção referente a disciplina geográfica. Ainda em sua análise, o docente traça um paralelo entre a formulação desses documentos oficiais e a produção de livros didáticos, afirmando que o que orienta o ensino da Geografia Escolar na Educação Básica como um todo no país são os livros didáticos. Sendo assim, os documentos são importantes para a formulação e produção dos livros

didáticos e os livros didáticos a partir das propostas de conteúdos seria o que orienta o ensino da Geografia nas escolas. A seguir, o relato do docente:

Relato do docente (12)

“Não, acho que não. Acho que aprendemos a ser críticos e no que aprendemos a ser críticos, aprendemos a ser críticos de quase tudo que vem do governo, normalmente, a maioria dos professores de Geografia são mais críticos ainda. No entanto, vejo muitos pontos positivos da BNCC em Geografia. Não estou falando de redução de aula de Geografia no Ensino Médio porque isso não está claro, ainda não existe o documento mais amplo sobre Ensino Médio. O texto da BNCC do Ensino Fundamental II que é mais completo, tem um currículo, acho que tem muitos avanços com relação, por exemplo, aos PCN. Se pegarmos a BNCC, a equipe que fez a parte de Geografia é composta por bons professores, pesquisadores da área de ensino de Geografia que tem uma visão legal. Há uma valorização, um incentivo do raciocínio geográfico, há uma clareza muito maior do que é a Geografia neste documento do que se tinha antes. Acho que esses documentos acabam influenciando a produção de livro didático e a principal política de currículo no Brasil são os livros didáticos. A produção de livro didático tem influência muito grande no que é a Geografia Escolar porque estou falando de uma realidade generalizada em que o professor ensinará de acordo com o livro didático. A BNCC tem uma importância muito grande porque influencia a produção do livro didático e a produção de livro didático influencia a Geografia Escolar. Sinceramente, não dou a mínima para o que está na BNCC ou no livro didático porque nem uso, mas no Brasil tem uma importância.”

Tendo o estudo bibliográfico como base, constatou-se que uma parte dos saberes dos docentes são referentes à construção de suas atitudes, seus comportamentos no exercício profissional, o dia a dia em sala de aula em como lida com os seus discentes. Dessa forma, referindo-se ainda ao estudo e análise da construção dos saberes dos docentes de acordo com as suas trajetórias formativas, foi feita a seguinte pergunta: *Como foram construídos os seus saberes referentes ao seu comportamento e suas ações para com os discentes, como por exemplo (disciplina, pontualidade, justiça, respeito aos discentes)? Explique.*

Analisando os relatos dos docentes, constatou-se que a grande maioria afirmou que seus saberes referentes aos seus comportamentos, suas atitudes para com os discentes foram construídas ou formadas a partir do ambiente familiar. Uma grande parte afirmou que esses saberes lhes foram passados a partir das imagens, das identidades de seus familiares que possuíam tais características. Sendo assim, foram ensinados desde sua infância a partir da educação familiar. Dessa forma,

identifica-se a importância das experiências pessoais na formação do ser docente e nas práticas dos docentes no exercício da docência.

Relato do docente (03)

“Os meus saberes são muito valores que foram ensinados na minha família. Então, assim, são coisas que eu levo e que eu acho extremamente importantes, tentando não me impor, claro, mas pontualidade, entrega dos trabalhos na hora correta, prova, agir com honestidade. Eu acho que são pensamentos fundamentais para a formação do cidadão. Também, o caráter é fundamental. Então se você passa isso para os seus discentes, logo eles entenderão que você também é uma pessoa pautada nesses padrões, valores de caráter, honestidade, os quais a nossa sociedade precisa ter. [...] As minhas práticas, valores principalmente familiares contribuem muito nessas minhas atitudes em sala de aula com os meus discentes.”

Relato do docente (05)

“Acho que com minha mãe quando eu era criança. É até estranho pensar que isso é uma construção porque minha mãe me criou me ensinando a ser pontual, respeitar, saber ouvir, saber a hora de falar. Eu tento passar isso para eles, de respeitar as diferenças e isso entra na questão de perceber alguma dificuldade de algum discente, saber que cada um tem o seu ritmo. Acho que foi a minha mãe e a escola quando criança, não consigo perceber onde teve início, parece que sempre esteve ali.”

Baseando-se nas experiências pessoais para a formação dos saberes docentes, conseqüentemente, o ser docente e suas práticas, foi identificado um outro momento muito importante para a construção desses saberes comportamentais, atitudinais que remetem a questão do processo de socialização, o socializar. Ainda foi possível observar a formação inicial como momento de formação desses saberes. No relato a seguir, o docente aponta a questão da socialização como importante na compreensão do outro, no respeito ao próximo e, também, menciona a questão dos exemplos negativos que teve de seus docentes durante a graduação que auxiliou no processo de construção de seus saberes docentes em como não ser, em como não agir com os seus futuros discentes.

Relato do docente (06)

“Acho que foi construído pelas amizades que eu tenho, me trouxe essa visão de ter amigos de todas as "tribos", de todo e qualquer lugar do Rio de Janeiro, de classes diferentes. Então, pelas amizades que tenho, consegui ter mais respeito, começar a entender, começar a não ter medo do novo ou do diferente. [...] Acho que as amizades me ajudaram na questão de ter sensibilidade, e não só as amizades, mas meus próprios

discentes que muitos se tornam até amigos. Em relação à pontualidade, assiduidade, acho que o que influenciou foi o exemplo que eu tinha em relação aos professores da faculdade, o desleixo que eles tinham e que me deixava tão indignada, pois tinha que andar duas horas de ônibus para chegar no Fundão e não ter aula, sem nenhum aviso. Eu não conseguia, não consigo fazer isso com meus discentes.”

No próximo relato, o docente aponta a importância do cotidiano profissional como momento de aprendizagem desses saberes atitudinais e ressalta que muitos docentes da rede pública de ensino não possuem esses saberes ou não possuem a preocupação em exercer esses saberes a partir da prática com os seus discentes, pois não existe uma cobrança maior da rede se comparada a rede privada de ensino.

Relato do docente (10)

“Sinto que a minha experiência no ambiente de escolas privadas nas quais lecionei, me fizeram amadurecer várias coisas. Amadureci muito na rede privada no que diz respeito a pontualidade, respeito a prazos porque na prática da rede privada, se você não faltar e entregar todos os materiais na data, cumprir com todas as obrigações na data certa, você é um ótimo professor. O ótimo professor, nesse caso, não é um bom professor que tem uma boa prática docente, uma boa didática. Então, pontualidade, respeito e assiduidade, essas características, aprendi muito com a minha prática profissional, essencialmente na rede privada. Muitos colegas da rede pública chegam atrasados, fazem o que querem, não possuem essas preocupações.”

Ainda baseando-se na análise e estudo da construção dos saberes docentes como formação do ser docente e conseqüentemente, suas práticas docentes, foi feita a seguinte pergunta: *Você acredita que os seus saberes proporcionam a você enquanto docente de Geografia, uma visão e compreensão do contexto social e histórico de uma determinada realidade? Explique.*

De acordo com os relatos dos docentes, verificou-se que quase todos afirmaram que os seus saberes proporcionam uma visão e compreensão do contexto social e histórico de uma determinada realidade. Observou-se a importância da identidade da ciência geográfica, pois os mesmos acreditam que o olhar geográfico da disciplina é uma forma de ler e compreender o mundo, o real. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (04)

“A Geografia não é só uma faculdade, é uma forma de ver o mundo.”

Relato do docente (08)

“Sim. Acho que a Geografia faz, vemos muito mais coisas do que professores de outras disciplinas, por exemplo. Esses professores têm uma outra visão de mundo, de sociedade porque aprenderam outras coisas. Acho que a Geografia assim como a História, traz o lado de ver problemas sociais, aspectos políticos, coisas que vivemos hoje. Temos essa visão de entender o mundo por causa da nossa disciplina geográfica.”

Relato do docente (11)

“Totalmente, principalmente nessa área, se não fizermos uma leitura crítica de tudo que está acontecendo, acabamos alienados e alienando quem está no nosso dia a dia.”

Relato do docente (12)

“Claro, com certeza. Acho que a Geografia tem esse poder de tentar explicar os fenômenos. Não só a Geografia, mas é um tipo de raciocínio, de competência que é importantíssimo para o professor de Geografia possuir. Procuro desenvolver esse tipo de análise.”

Um pequeno grupo de docentes pontuou que não saberiam dizer se os seus saberes de fato proporcionam tal visão e compreensão total da realidade, pois acreditam que o real é muito complexo, incerto, constituído de várias outras dimensões que fogem à disciplina. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (10)

“Acho que o objetivo desses saberes tem como norte, tem como horizonte, alcançar isso, mas é uma estrada que tem várias incógnitas, tem uma série de situações que podem acontecer. Não sei se é tão fácil responder sim ou não. Sei te responder que o objetivo desses saberes é operacionalizar o real e tentar compreender o real. Mas se estou conseguindo fazer e se os discentes estão conseguindo ir junto comigo, se a construção está acontecendo, é diferente, são outros quinhentos. Mas o objetivo é esse.”

Tendo como referência a questão anterior, você acredita que essa visão e compreensão do social e histórico por você, pode influenciar na sua prática pedagógica a fim de auxiliar na construção de uma visão de mundo mais crítica, na construção de um raciocínio geográfico do discente frente a sua própria realidade? Explique.

De acordo com os docentes, observou-se que todos os docentes possuem o objetivo de construir o raciocínio geográfico dos discentes a partir do seu trabalho docente, tendo como referência seus saberes. Alguns afirmaram que se o trabalho do docente de Geografia não for pautado nesse objetivo de construção do raciocínio geográfico do discente, não existem razões para se ensinar Geografia, pois a mesma não teria nenhuma utilidade para a vida do discente. A seguir, os relatos dos docentes:

Relato do docente (05)

“É isso o que eu quero, se eu conseguir alcançar isso com pelo menos um discente, estarei cumprindo o meu papel de diplomata. Porque senão será uma Geografia chata, decorada que eu vou passar para os meus discentes. Se eu não tiver esse objetivo. Não consigo imaginar sendo de outra forma.”

Relato do docente (06)

“Sem dúvida. Se eu não tiver essa visão, não consigo atingir uma dimensão espacial do estudante porque eu vou ensinar o conteúdo pelo conteúdo, decorado, sem contexto, vazio, Geografia pastel de vento. É tanto conteúdo que explicamos que se não tivermos cuidado e não tivermos essa visão crítica, visão macro e histórica, vamos ensinar como um pastel de vento, sem recheio nenhum.”

Relato do docente (07)

“[...] acho que é muito importante sempre trazermos o estudante para realidade, conseguindo colocar o estudante no contexto. Não dá para ensinar Geografia jogando, precisamos contextualizar, dizer que aquilo é material, que é o mundo que está acontecendo. O nosso conhecimento histórico e social será bem importante nesse sentido.”

Em um dos relatos, a partir de suas experiências do cotidiano profissional, o docente aponta a dificuldade de contribuir para a construção de um senso crítico, um raciocínio crítico no discente, frente a visões, ideologias, o senso comum que baseiam as perspectivas dos mesmos e se apresentam em sala de aula, a partir dos conteúdos disciplinares da Geografia. A seguir, o relato do docente:

Relato do docente (11)

“Esses dias, estava dando uma aula e o tema da aula era ressignificação de lugares, então falei que o Carandiru deu espaço para o Parque da Juventude e os discentes não sabiam o que era o Carandiru. Então expliquei que foi um dos maiores presídios da América Latina desativado e demolido porque as pessoas viviam em condições precárias, desumanas, superlotação, que teve uma rebelião e muitas pessoas foram mortas. Um discente do sexto ano parou e falou que tinha que

botar fogo em todo mundo mesmo, bem aquele discurso do bandido bom é bandido morto. Como agir? Você está em uma escola pública que o discente vem com essa mentalidade. Como despertar no discente, um olhar mais crítico e sensível para a realidade? É um desafio muito grande porque muitas pessoas, muitos discentes estão chegando com ideias fixas, de doutrinas que não é uma “doutrinação” nossa de marxismo por exemplo. Não temos a intenção de fazê-los olhar as coisas com o nosso olhar, mas com um olhar mais plural, fundamentado, além do senso comum, parar de reproduzir discursos, dizer que as pessoas têm filhos para ganhar bolsa família por exemplo. Estamos sobrevivendo com terra planistas, negacionistas e no exercício de explicar o óbvio.”

Outro relato se destacou frente aos outros. O docente aponta a importância do ensino de Geografia para a construção do raciocínio geográfico do discente, porém, ressalta não ter conhecimento sobre o que seria a criticidade ou o caráter crítico, a construção do cidadão crítico. Tendo como referência as suas experiências do magistério, o docente pontua a necessidade de possibilitar a construção do raciocínio geográfico do discente e assim o mesmo, fazer a sua leitura de mundo, a partir de suas experiências e perspectivas. Não é papel do docente tentar transmitir uma visão crítica de mundo, sendo que essa visão crítica é a visão do docente que corrobora com as suas ideologias, com as suas compreensões de mundo.

Dessa forma, o docente afirma que a visão crítica de mundo que o docente possui, não deveria interferir no ensino da Geografia para com os discentes, pois os mesmos possuem diferentes experiências, vivências, possuem suas criticidades. O fato do discente não possuir a mesma visão de mundo do docente ou dos outros discentes, não o torna menos crítico. O papel do docente seria auxiliar na construção do raciocínio geográfico do discente e o mesmo utilizá-lo ao seu favor.

A seguir, o relato do docente:

Relato do docente (12)

“Sim, com certeza. Me incomoda um pouco às vezes quando tem uma palavra que usamos o tempo todo porque acaba perdendo um pouco a precisão. O que é pensamento crítico? O que são cidadãos críticos? Acho que preciso de um trabalho sobre o que significa isso, o que é um cidadão crítico. Às vezes na sala de aula, nós professores de Geografia acabamos silenciando de repente visões de mundo que podem não ser as nossas e isso é muito complicado. Acaba jogando o estudante para o radicalismo. Às vezes, pensamos que o estudante tem que desenvolver o pensamento crítico e o que é o pensamento crítico? É o pensamento igual ao meu e isso é muito

complicado. Eu já tive discentes no ensino médio, o discente que era muito inteligente e era de direita, não defendia nada de absurdo, só era de direita, mais conservador do que a maioria dos estudantes. Ele era liberal na economia, mas era inteligente, coerente e apresentava coisas que não podemos falar que não é crítico por causa disso. Esse discente era massacrado nas outras aulas de humanas e isso radicalizou ele porque o conhecimento dele não era válido. Tudo que ele trazia era *fake*, era esculachado e os professores incentivavam os mais populares da turma a massacrá-lo e a chamar qualquer ideia dele de extremista, mas não era o caso. Temos que tomar cuidado de achar que todo discente que tiver uma visão mais conservadora ou mais liberal na economia ou mais conservadora em outros aspectos, que necessariamente ele não tenha pensamento crítico. Procuro fazer com que os discentes pensem, raciocinem geograficamente e vejam diferentes lados, diferentes argumentos e chegue a conclusões.”

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como propósito analisar a construção das identidades e dos saberes dos docentes de Geografia, levando em conta as trajetórias formativas dos mesmos, a partir das experiências e perspectivas adquiridas em diferentes momentos, como a Geografia Escolar, o curso de licenciatura em Geografia, o exercício da docência e a formação continuada. Durante o estudo, foram realizados o estudo e a revisão bibliográfica de livros, artigos científicos que fomentasse o arcabouço teórico para a formulação desta pesquisa. Esse processo foi aliado às entrevistas semiestruturadas feitas aos docentes de Geografia, para que dessa maneira, a perspectiva e o relato deles fossem utilizados para análise e confrontação com o que foi obtido através da literatura.

O primeiro objetivo que orientou a formulação e construção da pesquisa foi o de verificar a possível influência da Geografia Escolar nas escolhas profissionais dos docentes e na construção do ser docente. Analisar quais são as contribuições da Geografia Escolar na construção dos saberes dos docentes e conseqüentemente, na identificação com a futura profissão, na escolha por ingressar em um curso de licenciatura em Geografia. Sobre esse objetivo concluiu-se que em diversos casos, de fato o contato do docente com a Geografia Escolar, com os docentes de Geografia da Educação Básica foi decisivo para a escolha da docência em Geografia como carreira profissional. Os docentes da Geografia Escolar tiveram um grande impacto tanto na construção dos saberes dos futuros docentes, a partir da construção do raciocínio geográfico, quanto na identificação com a profissão a partir da figura e do papel do docente como um educador.

Além da relevância da disciplina geográfica e o papel do docente neste processo de construção de saberes e até na construção de práticas de ensino do docente tendo como referência ou comparação seus docentes da Geografia Escolar, vale salientar a importância do ambiente escolar que o docente vivenciou para a construção desses saberes. Se faz necessário apontar que nem todos os docentes tiveram um ensino de Geografia na educação básica que promovesse a construção do raciocínio geográfico ou tiveram contato com docentes de Geografia que impactaram diretamente na identificação com a futura profissão. Dessa forma, tais considerações não são passíveis de generalizações, pois cada trajetória formativa é bem única de cada docente, cada um teve uma Geografia Escolar que pode ou não

influenciar em seu trabalho docente atual. Dessa forma, mesmo que indiretamente, pode haver uma relação entre a construção da prática do docente atualmente, tendo como ponto de reflexão, a Geografia Escolar que o docente vivenciou.

É possível afirmar que não se pode desconsiderar a relevância da Geografia Escolar como momento formativo do ser docente, a Geografia escolar pode ser sim um momento constituinte da trajetória formativa do docente de Geografia. Esse objetivo específico da pesquisa foi justamente o de analisar a Geografia Escolar como possível momento da formação do docente, pois nada referente a isso foi encontrado na literatura de referência a formação do professor.

O segundo objetivo que norteou essa pesquisa se baseou em investigar os momentos que constituem os cursos de licenciatura em Geografia e seus impactos na construção das identidades e dos saberes dos docentes. Tendo como referência os estudos bibliográficos e os relatos dos docentes relacionados às identidades docentes e aos saberes dos docentes de Geografia, na maioria dos casos, pode-se observar que estes começam a serem construídos tendo como ponto de partida o próprio curso de formação inicial. Dentro de um curso de Licenciatura em Geografia, existem diversos momentos que auxiliam este processo de formação do ser docente.

Constatou-se que um dos momentos mais importantes para os docentes em seus cursos de formação inicial baseou-se no contato com os docentes do próprio curso, pois dessa forma, o docente, então licenciando pôde aprender, compreender não só os conteúdos das disciplinas das matrizes curriculares, mas também entender a relevância do seu papel enquanto docente de Geografia, aprender práticas, didáticas de ensino e a como se portar, tratar seus discentes no futuro cotidiano profissional. O contato com o docente constrói os saberes e as identidades docentes, mesmo que a experiência seja negativa ou não, partindo da perspectiva do então licenciando.

Outro momento decisivo para a formação do ser docente constitui-se no contato que o docente teve contato com as disciplinas específicas da Geografia e as disciplinas pedagógicas. As disciplinas específicas da Geografia são extremamente necessárias para a construção dos saberes dos docentes referentes a sua própria disciplina, o docente de Geografia necessita possuir domínio dos conteúdos específicos da Geografia. A partir dos relatos dos docentes, notou-se

que grande parte afirmou que o curso de Licenciatura em Geografia foi capaz de promover o ensino e aprendizagem desses saberes.

Contudo, o ser docente não é formado apenas pelos saberes específicos da Geografia, mas também é necessária uma relação entre os saberes específicos da disciplina com os saberes pedagógicos a fim de construir um entendimento, um saber pedagógico do conteúdo disciplinar. Verificou-se que muitos docentes apontaram uma grande deficiência dos cursos na relação das disciplinas pedagógicas com as disciplinas específicas da Geografia, onde muitos saberes que deveriam ser construídos para auxiliar no dia a dia da futura profissão não foram construídos por parte desta falha. Sendo assim, os docentes apontaram que aprenderam os conteúdos da Geografia mas não viam, não enxergavam a real possibilidade de aplicação de tal conteúdo no ensino da Geografia Escolar, tanto pelo não entendimento das práticas pedagógicas, como pelo distanciamento da Geografia Escolar e a Geografia aprendida pelos mesmos no âmbito acadêmico.

Outro momento que constitui um curso de licenciatura em Geografia que é muito importante para a formação do docente de Geografia consiste na realização de trabalhos de campo. Como visto anteriormente, o trabalho de campo é um fator que baseia a ciência geográfica, sendo assim, deveria basear também a formação do docente de Geografia e o ensino da Geografia Escolar. Constatou-se que todos os docentes apontaram que realizaram trabalhos de campo durante o curso de formação inicial e apontaram a real necessidade dos mesmos para a construção dos saberes específicos da Geografia e a construção da prática, a didática de ensino da Geografia Escolar no cotidiano profissional.

No que se refere ao curso de licenciatura em Geografia, se faz imprescindível a realização dos estágios curriculares supervisionados pelos licenciandos, pois é neste momento que muitos docentes têm o real contato com a futura profissão. O estágio é o momento que pode possibilitar ao licenciando a práxis, pois é onde o licenciando deveria conseguir aplicar o seu conhecimento específico de Geografia atrelado aos seus conhecimentos pedagógicos, a sua prática, a sua didática e exercer mesmo que por pouco tempo, o papel de sua futura profissão. É possível concluir que o estágio apresenta, realiza o contato entre o discente e a sua futura profissão e dessa forma, auxilia na construção da prática pedagógica do discente. De acordo com o que foi analisado, alguns docentes afirmaram que realizaram o

estágio supervisionado como deve ser feito e as experiências adquiridas a partir deste momento foram fundamentais para o auxílio na construção do ser docente. Contudo, foi possível constatar que alguns docentes apontaram a importância da realização do estágio, mas tal momento não foi enriquecedor para suas formações por diversos motivos, tanto pelo caráter e identidade do ambiente escolar lócus do estágio, tanto pelo caráter burocrático, tanto quanto o não apoio dos docentes de Geografia da Educação Básica. Vale ressaltar que as experiências do estágio curricular podem motivar ou desmotivar os licenciandos para com a sua possível futura profissão. Nota-se que alguns aspectos referentes à realização dos estágios curriculares supervisionados nos cursos de licenciatura em Geografia necessitam serem mudados, aperfeiçoados para que, dessa forma, o estágio possa cumprir com o objetivo real e, assim, formar docentes de Geografia mais aptos, mais preparados para a realidade diversa que enfrentarão no cotidiano profissional da sala de aula.

Outros momentos fundamentais dos cursos de licenciatura em Geografia que foram mencionados pelos docentes referem-se à participação do então licenciando em bolsas de iniciação científica (PIBIC), bolsas de iniciação à docência (PIBID), monitoria e eventos oficiais da licenciatura. De acordo com os docentes, constatou-se a partir de alguns relatos a grande importância do (PIBIC) e do (PIBID) para a formação do ser docente. Os docentes que vivenciaram esses momentos, apontaram a necessidade desses para a formação dos saberes docentes referentes à ciência geográfica, aos saberes pedagógicos, às práticas de ensino, pois a partir destas experiências, os docentes aprenderam a fazer pesquisa, a ser tornar um professor-pesquisador, característica constituinte de suas identidades docentes e também aprenderam as práticas, o dia a dia da sala de aula, de acordo com as demandas e as realidades do exercício da docência.

O terceiro objetivo que orientou a pesquisa foi constatar a influência do exercício da docência, o cotidiano profissional e a formação continuada para a formação do ser docente. De acordo com o que foi analisado a partir da revisão bibliográfica e dos relatos dos docentes, o exercício da docência, o cotidiano profissional é um dos momentos mais importantes para a construção do docente, pois é neste momento em que o docente está de fato em contato com a sua realidade profissional, aprende a como lidar, como se portar para com o discente e aprende as práticas, as didáticas e em muitas vezes os saberes específicos da Geografia

Escolar a fim de promover um ensino de Geografia que valorize a construção do raciocínio geográfico do discente, tendo como auxílio, o trato dos conceitos-chave da Geografia pelo docente neste processo.

Muitos docentes apontaram a importância do cotidiano profissional, mas não deixando de lado a relevância do curso de formação inicial nessa construção, pois cada momento complementa o outro, porém, muitas realidades, muitas demandas e dificuldade só aparecem de fato no dia a dia da sala de aula e nenhum curso de formação inicial será capaz de oferecer a compreensão da futura profissão em sua totalidade, pois a realidade é diversa e dinâmica. Ainda foi possível notar que alguns docentes se identificaram e se descobriram enquanto docentes de Geografia apenas no próprio exercício da docência, no cotidiano profissional.

Outro fator que em muitos casos faz parte do cotidiano profissional de docente de Geografia e a docência como um todo, se tratando de Educação no Brasil se refere a desvalorização social e profissional do trabalho docente. Como visto anteriormente a partir da revisão bibliográfica e dos relatos dos docentes, de fato existe a desvalorização social e profissional do trabalho docente. Muitos docentes possuem realidades profissionais baseadas em má remuneração, desgaste físico e mental pela grande carga horária de trabalho, as condições precárias de infraestrutura dos ambientes escolares e diversos outros fatores.

Analisando os relatos, constatou-se que alguns docentes se sentem desmotivados e outros não, pois alguns docentes possuem realidades únicas e muito distantes do real cenário da Educação no país, mas mesmo assim ressaltam que há a desvalorização do trabalho docente. Também foi possível observar que ainda que haja toda essa desvalorização da profissão, a carreira do magistério para muitos é tida como uma oportunidade de mobilidade social, de ascensão social e que grande parte da desvalorização do trabalho docente também é uma construção do imaginário social. O desprestígio pela docência em Geografia impacta diretamente no ingresso de discentes em cursos de licenciatura em Geografia, na formação de docentes de Geografia e conseqüentemente, no ensino da Geografia Escolar.

Outro momento importante na trajetória formativa do ser docente é a formação continuada. De acordo com a revisão bibliográfica e os relatos dos docentes, notou-se a importância deste momento para a construção dos saberes docentes referentes à ciência geográfica, como também os saberes docentes referentes às práticas pedagógicas, ao estudo e renovação de práticas, metodologias de ensino

de acordo com as mudanças educacionais e até da própria disciplina geográfica, dessa forma, impactando diretamente no ensino da Geografia Escolar.

Dessa forma, conclui-se que a construção das identidades e dos saberes dos docentes de Geografia é um processo de construção que perpassa por diversos momentos, tanto no ambiente acadêmico quanto no dia a dia de sala de aula e, também, com as vivências adquiridas na vida como um todo, levando em conta os aspectos construídos a partir de experiências pessoais, culturais, sociais, familiares. Muitos docentes optam pela carreira do magistério por influências que o ambiente familiar apresenta.

De acordo com a revisão bibliográfica e os relatos dos docentes, conclui-se que a identidade docente e os saberes docentes são conceitos que na prática se relacionam e se formam em conjunto a partir das experiências e da formação do ser docente. Os momentos que constituem a trajetória formativa do docente constroem tanto a identidade docente quanto os saberes docentes. A construção dos dois aspectos pelo docente ocorre de forma simultânea e mútua, não possuindo paralelos dentro dessa relação. Ainda se faz necessário apontar que alguns docentes, então licenciandos ingressam no curso de licenciatura em Geografia possuindo ou não uma certa predisposição para lecionar, para a carreira do magistério. Contudo, a formação do ser docente é algo muito complexo para ser definido como uma vocação, um dom para ensinar. O docente se forma enquanto professor, não nasce professor.

4. REFERÊNCIAS

ANDREATA, Ana Carolina. **A Complexidade da Transdisciplinaridade e a Emergência do Powerful Knowledge**. Revista Educação Geográfica em Foco. v.3, n°5, 2019. Disponível em: <http://periodicos.puc-rio.br/index.php/revistaeducacaogeograficaemfoco> Acesso em: 08 de Julho de 2021

BROOKS, Clare. **Uma bússola profissional**. In: ROCHA, Ana Angelita da; MONTEIRO, Ana Maria; STRAFORINI, Rafael. Conversas na escada: currículo, docência e disciplina escolar. Rio de Janeiro: Consequência, 2019.

BROOKS, Clare, BUTT, Graham & FARGHER, Mary (edit) **The Power of Geographical Thinking**. Springer/IGU: London, 2017.

CACHINHO, Herculano. **Desafios da formação em Geografia e na educação geográfica, conhecimento poderoso e conceitos liminares**. Educação Geográfica em Foco. Ano 3, N°6 Especial 2º ELG, outubro/2019. Disponível em: <http://periodicos.puc-rio.br/index.php/revistaeducacaogeograficaemfoco/issue/view/50> Acesso em: 08 de Julho de 2021

CASTELLAR, Sonia Vanzella. **Geografia Escolar: Contextualizando a Sala de Aula**. Edição: 1ª. Editora CRV, 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 15ª edição. Ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. **Os saberes docentes ou saberes dos professores**. Revista Cocar. v. 1, n° 2, 2007. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/130> Acesso em: 08 de Julho de 2021

DAMBRÓS, Gabriela. et al. **Geografia Escolar: reflexões, práticas e formação de professores**. Editora CRV, 2019.

FILHO, Mateus de Souza Coelho; GHEDIN, Evandro Luiz. **Formação de professores e construção da identidade profissional docente**. v. 3 (2018): Anais do IV COLBEDUCA - Colóquio Luso-Brasileiro de Educação. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/11502> Acesso em: 08 de Julho de 2021

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia; saberes necessários às práticas educativas**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Maria M. A.; HYPOLITO, Alvaro M.; VIEIRA, Jarbas S. **As identidades docentes como fabricação da docência**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.31 n.1, pp.45-56, jan./mar. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/h98PzLy4947pWTcYgFpNL7P/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 08 de Julho de 2021

GAUTHIER, Clermont. et al. **Por uma teoria da Pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí-RS: Editora INIJUI, 2013.

IZA, D. F. V. et al. **Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor.** Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/978/339> Acesso em: 08 de Julho de 2021

LEME, Maria Isabel da Silva. **A gestão da violência escolar.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 28, p. 541-555, set./dez. 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/282677030_A_gestao_da_violencia_escolar Acesso em: 08 de Julho de 2021

LIBANEO, José Carlos. **Reflexidade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?** In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p.53-77.

MARRA, Célia Auxiliadora dos Santos. **Violência escolar: a percepção dos atores escolares e a repercussão no cotidiano da escola.** São Paulo: Annablume, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores: entre saberes e práticas.** Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/nwRZTFrzmqZNVrRrYK6hw3wK/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 08 de Julho de 2021

MORAIS, Maquézia Emília de. et al. **A desvalorização na docência: um processo histórico-social.** Anais do I Seminário Nacional do Ensino Médio: história, mobilização, perspectiva – 23 a 25 de novembro de 2011, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN – Campus do Mossoró / Organização: Jean Mac Cole Tavares Santos, Francisco das Chagas Silva Souza e Albino Oliveira Nunes. – Mossoró: UERN, 2011. Disponível em: https://www.uern.br/controldepaginas/senacem-anais/arquivos/0850senacem_gd012.pdf Acesso em: 08 de Julho de 2021

MOURA, Dante Henrique; SILVA, Meyrelândia dos Santos. **A evasão no curso de Licenciatura em Geografia oferecido pelo CEFET-RN.** Holos, Ano 23, Vol. 3. 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/126> Acesso em: 08 de Julho de 2021

NETO, Viana Patricio Barbosa; COSTA, Maria da Conceição. **Saberes docentes: entre concepções e categorizações.** Centro de Educação| Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Tópicos Educacionais, Recife, n.2, jul/dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/viewFile/110269/22199> Acesso em: 08 de Julho de 2021

NÓVOA, A (1995). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora. 2a edição.

NÓVOA, António. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, Julho de 2009. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professor-es-imagens-do-futuro-presente.pdf> Acesso em: 08 de Julho de 2021

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, António, coord. - Os professores e a sua formação. Lisboa : Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758> Acesso em: 08 de Julho de 2021

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. **A complexidade do trabalho docente na atualidade**. UFMG. Disponível em: <https://silo.tips/download/a-complexidade-do-trabalho-docente-na-atualidade#> Acesso em: 08 de Julho de 2021

PEREIRA, Diamantino. **Geografia Escolar: uma questão de identidade**. Cadernos CEDES. v. 39, p. 47-56, dez. 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34). Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4521810/mod_resource/content/1/Saberes%20pedag%C3%B3gicos%20e%20atividade%20docente.pdf Acesso em: 08 de Julho de 2021

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RIBEIRO, Adriana Conceição; KAMMER, Patrícia Kampamm; SPANCESKI, Janice Licieski. **Formação do professor de Geografia dentro de uma perspectiva reflexiva**. 2010. Faesi. Disponível em: <http://www.faesi.com.br/nucleo-de-pesquisacientifica/75-portal-do-saber/226-for-macao-do-professor-de-Geografia-dentro-de-umaperspectiva-reflexiva> Acesso em: 08 de Julho de 2021

SANTOS, Ana Carla de Miranda; MORAES, Dirce Aparecida Foletto de; MARTINS, Nathalia. **Aspectos históricos: a formação da identidade docente e suas representações**. 2012. Anais da semana da educação UEL Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012/anais/significadodapesquisa/aspectoshistoricos.pdf> Acesso em: 08 de Julho de 2021

SANTOS, Westerley A. **Uma reflexão necessária sobre a profissão docente no Brasil, a partir dos cinco tipos de desvalorização do professor**. Sapere Aude – Belo Horizonte, v.6 - n.11, p.349-358 – 2º sem. 2015. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/9764> Acesso em: 08 de Julho de 2021

SAVIANI, Dermeval. **Os saberes implicados na formação do educador**. In: BICUDO, Maria A. V.; SILVA JR, C. (Orgs). Formação do educador. São Paulo: UNESP, 1996. P. 145-155. Disponível em

<https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2423110> Acesso em: 08 de Julho de 2021

SEABRA, Giovanni. **Geografia: fundamentos e perspectivas**. 4 ed. – João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 2007. 156 p.

SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SHULMAN, L. **Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Researcher** 15(2), 1986, p. 4-14. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1175860> Acesso em: 08 de Julho de 2021

SHULMAN, Lee. S. **Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review** nº 1, vol. 57, febr.1987, p. 1-22. Disponível em: https://www.academia.edu/2487406/Knowledge_and_teaching_Foundations_of_the_new_reform Acesso em: 08 de Julho de 2021

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. 1ª reimp. – Belo Horizonte: Autentica, 2010. Disponível em: http://www.nuredam.com.br/files/livros/documentosdeid_SILVA.pdf Acesso em: 08 de Julho de 2021

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VESENTINI, José Willian. **Formação do Professor de Geografia**. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de. *Geografia em perspectiva*. 3ª Ed.. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

VESENTINI, José Willian. **O ensino de Geografia no séc. XXI**. 7ª Ed. Papirus Editora, 2004

5. ANEXO

Esta entrevista integra uma pesquisa que fundamenta a elaboração de uma dissertação do Programa de Pós-Graduação em Geografia da PUC-Rio.

Entrevista Semiestruturada

1. Em qual instituição você cursou a Licenciatura em Geografia?
2. Há quantos anos você é licenciado?
3. Há quanto tempo você é docente?
4. Em quais redes de ensino você já deu e dá aula atualmente?
5. Por quais motivos você escolheu fazer um curso de Licenciatura em Geografia?
6. Antes mesmo do seu ingresso no curso de Licenciatura em Geografia, você já se via ou já se identificava com a futura profissão? Explique.
7. Você entrou no curso de Licenciatura em Geografia acreditando ter vocação para ser professor?
8. Você enquanto docente de Geografia acredita que para ser professor a pessoa precisa ter vocação? Nesse caso, o curso de licenciatura, em sua opinião, só deve ser feito por aqueles que têm a vocação para ensinar pré-existente? Explique.
9. De alguma forma, as experiências adquiridas por você a partir do contato com a Geografia Escolar (a disciplina e o docente) influenciaram, tiveram um peso na sua tomada de decisão por ingressar num curso de Licenciatura em Geografia?
10. Você acredita que a Geografia Escolar possibilitou a construção ou o início da construção do seu raciocínio geográfico? Se sim, cite quais momentos, experiências que você acredita que foram importantes neste processo.
11. Para você, a Geografia Escolar dos dias atuais, possibilita a construção do raciocínio geográfico dos discentes? Explique.

12. Enquanto docente de Geografia, como você acredita que se dá o processo de construção do raciocínio geográfico pelos discentes? Considere o seu papel neste processo.
13. Você lembra de professores de Geografia que podem ter tido influência sobre as suas escolhas na prática docente? Por quais motivos?
14. Você acredita que os saberes acumulados durante a sua formação escolar auxiliam ou possuem alguma influência no seu exercício atual enquanto docente de Geografia? Me dê alguns exemplos.
15. Tendo como referência a questão anterior, e as experiências extra classe auxiliam ou possuem alguma influência no seu exercício atual enquanto docente de Geografia?
16. Como se estruturava o curso de Licenciatura em Geografia o qual você cursou?
17. Quais experiências, vivências adquiridas no curso de Licenciatura em Geografia têm te influenciado em termos da sua percepção do que é ser professor?
18. Com relação ao seu curso de Licenciatura em Geografia você considera que havia/há forte relação entre as disciplinas específicas da área da Geografia e as disciplinas referentes à formação pedagógica? Qual a influência desta situação para a formação do futuro professor de Geografia?
19. Você acredita que as disciplinas pedagógicas de alguma forma influenciaram a sua identidade enquanto ser docente e conseqüentemente as suas práticas docentes? Se sim, explique.
20. Em um curso de formação de professores, o estágio curricular é fundamental e indispensável para a formação do professor. Como o estágio colaborou para a sua formação enquanto docente?
21. O estágio proporcionou diálogos entre sua formação docente e a realidade do dia a dia do professor e da sala de aula (processo de ensino e aprendizagem)? Explique.
22. A partir do estágio supervisionado você se interessou mais pelo magistério? Por quê?

23. Quais “lições” você carrega do estágio supervisionado para a sua profissão docente?
24. Durante sua graduação, você teve a oportunidade de realizar trabalhos de campo? Se sim, qual a importância que você percebe no propósito da realização de um trabalho de campo para a formação de um professor de Geografia?
25. O trabalho de campo como um componente extracurricular foi enriquecedor para a sua formação enquanto docente e, conseqüentemente, para a sua prática docente? Explique.
26. Qual a importância da postura que os seus professores têm (tiveram) em sala de aula durante o curso de licenciatura? Você considera que eles dominavam a didática do ensino? A afetividade competência socioemocionais estava no campo das preocupações destes professores? Eles se preocupavam com questões como pontualidade, assiduidade, organização etc?
27. Você lembra de atividades, materiais utilizados por seus professores na graduação que você acredita poderem ser utilizados na sua prática docente? Quais? Por quais motivos?
28. E os conhecimentos acumulados durante a graduação, a partir das leituras, aulas e de outras experiências? Você concorda que eles são fundamentais para modificar a percepção que você tinha das aulas de Geografia antes de fazer licenciatura? Por quê?
29. Durante o seu curso de Licenciatura em Geografia, você participou de atividades como por exemplo: bolsas de iniciação científica (PIBIC), iniciação à docência (PIBID), atividade de monitoria e eventos oficiais da licenciatura? Se sim, como essas experiências impactaram no seu ser docente e conseqüentemente, suas práticas docentes? Explique.
30. Você acha que o seu curso permite ou permitiu a formação de professores plenos, preocupados com a formação do raciocínio geográfico do discente, conseqüentemente, com a formação do cidadão críticos, agente e transformador de sua história? Explique.
31. Você acredita que é no cotidiano escolar que você aprende a ser docente de fato? Explique.
32. Você considera importante aproximar o conteúdo da realidade do discente?

33. O desenvolvimento do raciocínio geográfico dos discentes é uma preocupação que está presente em sua prática em sala de aula? Explique.
34. E quanto ao domínio dos conceitos-chave da Geografia (lugar, paisagem, território, região, espaço), dentre outros, você considera que foi essencial para o seu trabalho em sala de aula, para a construção do raciocínio geográfico?
35. O exercício de repensar a prática docente frente às necessidades dos discentes e as mudanças sociais, políticas, educacionais é algo em que frequentemente os professores falham? Você se incluiria neste grupo? Por quê?
36. O mesmo se pode dizer da busca por metodologias de ensino (materiais didáticos inovadores, tecnologias educacionais etc) adequadas ao processo de ensino-aprendizagem em determinadas realidades escolares? Explique.
37. Você acredita que o ambiente escolar acaba por influenciar na construção da sua identidade enquanto docente e você enquanto docente acabar por influenciar o ambiente escolar? Explique.
38. Você acredita que a identidade disciplinar da Geografia interfere na sua identidade disciplinar enquanto docente?
39. Você considera que a profissão de docente, neste caso de docente em Geografia é algo complexo? Explique.
40. Pensando naquilo que a legislação prevê em termos de formação continuada, você teve alguma experiência deste tipo? Qual? Você acha que ela impactou significativamente sua prática docente?
41. Você acredita que este conjunto de vivências, que você enunciou até aqui, para além de impactar a sua formação te permitem concretamente praticar uma docência que vai além do currículo instituído?
42. Qual destes momentos você avalia como mais impactantes para a sua formação enquanto professor? A sua formação inicial (o curso de licenciatura), a formação continuada ou o exercício profissional da docência (na sala de aula)? Explique.
43. Pensando em uma máxima frequentemente enunciada por jovens professores – “nada do que eu aprendi na faculdade serve para a escola básica”- em qual momento da sua trajetória, formação inicial, formação

continuada ou atividade docente, você mais aprendeu os conteúdos específicos da Geografia Escolar?

44. Além destas, você identifica outras influências essenciais para sua formação e identificação enquanto professor de Geografia? Por exemplo, vida cultural, formação religiosa etc.
45. Como você avalia o impacto do desprestígio social e profissional da profissão de professor?
46. Você acredita que tal situação impacta a formação de professores no Brasil? Bem como o exercício profissional dos professores?
47. Pessoalmente, você se sente desmotivado frente ao desprestígio da profissão em nossa realidade social?
48. Você considera que parte dos seus saberes são construídos no dia a dia de sala de aula, na sua atividade docente, são saberes produtos de sua experiência do cotidiano escolar? Explique.
49. Você considera que parte de seus saberes da experiência produto do cotidiano escolar possuem referências, são baseados, fundamentados teoricamente/cientificamente? Se sim, como isso influencia no processo de ensino/aprendizagem? Explique.
50. Em quais momentos da sua vida (vida pessoal, acadêmica e cotidiano escolar) foram construídos os seus saberes referentes à disciplina geográfica de fato? Explique.
51. Você considera que os documentos oficiais referentes à educação e os currículos escolares auxiliaram na construção dos seus saberes para com a disciplina e conseqüentemente, a sua prática docente?
52. Como foram construídos os seus saberes referentes ao seu comportamento e suas ações para com os discentes, como por exemplo (disciplina, pontualidade, justiça, respeito aos discentes)? Explique.
53. Você acredita que os seus saberes proporcionam a você enquanto docente de Geografia, uma visão e compreensão do contexto social e histórico de uma determinada realidade? Explique.
54. Tendo como referência a questão anterior, você acredita que essa visão e compreensão do social e histórico por você, pode influenciar na sua prática

pedagógica a fim de auxiliar na construção de uma visão de mundo mais crítica, na construção de um raciocínio geográfico do discente frente a sua própria realidade? Explique.