UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
MESTRADO EM EDUCAÇÃO (ACADÊMICO)

LUCIANA AMORIM DE OLIVEIRA

ENSINO E APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA: TRAJETÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO DOCENTE

Vitória da Conquista - BA
2020

LUCIANA AMORIM DE OLIVEIRA

ENSINO E APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA: TRAJETÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO DOCENTE

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Conhecimento e Práticas Escolares

Orientadora: Profª Drª Andrecksa Viana Oliveira Sampaio

Vitória da Conquista - BA
2020

O48e

Oliveira, Luciana Amorim de.
Ensino e aprendizagem em geografia: trajetória de vida e formação docente. / Luciana Amorim de Oliveira, 2020.
138f.
Orientador (a): Drª. Andrecksa Viana Oliveira Sampaio.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2020.
Inclui referência F. 122 – 131.
1.Formação docente. 2. Ensino e aprendizagem de geografia. 3. Trajetória de vida docente. I. Sampaio, Andrecksa Viana Oliveira. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação. T. III.

CDD: 370.5

Catalogação na fonte: ***Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890***

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

LUCIANA AMORIM DE OLIVEIRA

ENSINO E APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA: TRAJETÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO DOCENTE

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Andrecksa Viana Oliveira Sampaio
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
Orientadora

Profª. Drª. Sônia de Souza Mendonça Menezes
Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Examinador Externo – Titular

Profª. Drª. Nereida Maria Santos Mafra De Benedictis
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
Examinador Interno – Titular

Aprovada em: 17 de fevereiro de 2020.
Local: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

O nascimento do pensamento é igual ao nascimento de uma criança: tudo começa com um ato de amor. Uma semente há de ser depositada no ventre vazio. E a semente do pensamento é o sonho. Por isso os educadores, antes de serem especialistas em ferramentas do saber, deveriam ser especialistas em amor: intérpretes de sonhos.

Rubem Alves

AGRADECIMENTOS

Agradeço **ao meu bom Deus** que me iluminou e me fortaleceu durante todo tempo. **À minha mãezinha Maria** que me manteve sob a sua poderosa proteção, cuidando de mim e dos meus, fazendo tudo aquilo que eu não era capaz de fazer por minhas próprias forças.

Imensa gratidão **ao meu esposo Fábio** por todo apoio e por acreditar em mim quando o mestrado ainda era um sonho distante. Esteve comigo desde o processo seletivo para ingresso no PPGEd e embora tivesse pouco domínio sobre o mundo acadêmico, ele queria saber tudo, o que exigia de mim, repetidas explicações detalhadas. Ele comemorou a minha aprovação como se fosse dele e sofreu comigo a ansiedade da prova de inglês e da qualificação, além de ter me ajudado nas narrativas. Se mostrou curioso sobre o tema, fazendo questão de compreender as muitas situações que ocorrerem no percurso da pesquisa. Um companheiro incansável que fez toda diferença nessa trajetória.

À minha filha Fernanda, que mesmo vivendo a correria com a conclusão do seu curso, nunca deixou de me ajudar. Muitas vezes trocamos os papéis de mãe e filha, assumindo minhas dores e dificuldades, me aconselhando, buscando formas para aliviar o peso do acúmulo de tantas atividades. Colocou a "mão na massa" e fez correções na dissertação, queria saber tudo e nas viagens para Piripá, quantas experiências nós partilhamos e teorias discutimos. Nessas idas e vindas, concluímos que a educação e a saúde possuem muitas semelhanças e que vivemos em nossas profissões (professora e médica) o sonho de uma sociedade justa e feliz. Obrigada por tudo, filha!

Ao meu filho João, que mesmo estando longe, reservava um tempinho para acompanhar tudo que eu estava fazendo. Foi minha inspiração em muitos momentos, pois é um acadêmico nato e a docência é inerente a sua natureza. A confiança e admiração, expressas em seus olhos à cada batalha que eu vencia, serviram como válvulas propulsoras, para que eu fizesse tudo da melhor forma possível, pois era inconcebível para mim, desapontá-lo. Obrigado, filho!

Aos meus pais Sinval Andrade Oliveira e Eurides Tereza Amorim de Oliveira, que sempre investiram na minha formação escolar e acreditaram em minha trajetória acadêmica, mesmo sem entender direito o que realmente significava. Infelizmente meu pai não se encontra mais entre nós, porém a todo instante seus ensinamentos vinham à minha memória de forma que sua participação se tornou efetiva nessa trajetória do mestrado. Por diversas vezes, quando o cansaço superava as forças e eu reclamava que

estava muito duro, Deus permitia ouvir sua voz dizendo: “Duro é na guerra!”, frase que repetia sempre que ouvia alguém queixando, eu então retomava com garra os trabalhos, depois de rir muito com a força da lembrança do seu rosto de censura à minha “moleza”. Obrigada pai!! Agradeço a minha mãe, que me ajudou de tantas formas e muitas vezes assumiu minha maternidade, foi até morar com meus filhos em Sergipe, dando a eles a assistência necessária para que eles tivessem condições de estudar, de maneira que eu também me dedicasse aos meus estudos com maior tranquilidade, sabendo que eles estavam bem sob os seu cuidados.

Aos meus irmãos Sinval Júnior e Wesley, que sempre estiveram presentes durante o mestrado, demonstrando muito carinho, sendo solícitos a tudo que precisei.

À Luila, Cláudia, Ana Cristina, Darlane, Ronaldo, que me apoiaram e incentivaram sempre. **Aos meus sobrinhos José Gustavo, Thiago e às minhas sobrinhas Rebeca, Ana Rosa, Maria Eduarda, Laís, Amanda e Ludmila** que vibraram comigo a cada etapa vencida.

Ao meu querido amigo **Vilomar Sampaio**, pelo incentivo e por se alegrar com minhas vitórias.

Às **minhas amigas da Nova Escola**, **Nallygia, Adriana Brito, Fabrícia, Érica, Roberta, Crislane, Rejane e Andirana**, que durante todo o tempo me incentivaram e não permitiam que esmorecesse.

Ao Apostolado da Divina Misericórdia, em especial à secretaria, na pessoa de Nelma, e a Rejane Maria, que compreenderam minha ausência e orou sem cessar por minha vitória.

À Daniela Vidal, que me auxiliou desde os primeiros passos a caminho do mestrado e me fez acreditar que a pós-graduação *stricto sensu* era o meu lugar, sendo sempre muito disponível, me recebendo em sua casa por diversas vezes, para orientar para a seleção do mestrado com dicas para a prova escrita, entrevista e projeto.

Ao meu amigo e professor de inglês, **Bruno Sampaio**, que com muita paciência me preparou para a prova de proficiência em língua estrangeira, o que não foi uma tarefa nada fácil.

Ao grupo de estudos **NUAMSE**, espaço que me acolheu, me devolveu o ânimo para estudar e para permanecer em constante formação, e depois de 13 anos longe das atividades acadêmica, recebo da professora Andrecksa o convite para participar do grupo, o que transformou a minha vida. A partir desse retorno, fui selecionada para a especialização *latu sensu* Análise do Espaço Geográfico. O NUAMSE é um grupo

especial, igualmente ao **GRUPEG**, que se tornou meu lugar de formação e estudo, onde eu tenho a oportunidade de ouvir e falar sobre "ser professor" e discutir sobre o processo de ensino e aprendizagem em Geografia, formando uma rede de conhecimentos e ações que mudam posturas, formam docentes e sobretudo, transformam vidas. Pela iniciativa de criarem os grupos de estudos e por me acolherem com tanto carinho, minha gratidão às professoras: Geisa Flores Mendes, Andrecksa Sampaio e Nereida De Benedictis.

Concomitante à especialização, foi possível viver a experiência de cursar a disciplina Formação, Desenvolvimento Profissional e Trabalho docente, ministrada pelo Prof. Dr. Cláudio Pinto Nunes. Foi na vivência dessa disciplina que a ideia de fazer o mestrado foi amadurecida. O Prof. Cláudio sempre falava do processo de seleção, descortinava aquele mundo ainda estranho a mim. Por isso, meu agradecimento **ao Prof. Cláudio Pinto Nunes,** coordenador do PPGEd, que além de incentivar e orientar, me ajudou muito nas adversidades que surgiram.

Aos meus colegas do mestrado: **Adriana, Maiane, Celina, Priscila, Anderson, Matheus e Pollyana**, por dividir as angústias, alegrias e o apoio em cada batalha vencida.

Às professoras **Maria Cristina Pina e Edinalva Padre**, pelas muitas incursões teóricas.

À **Profª. Sônia Menezes** e a **Profª Nereida De Benedictis** por todas as colaborações, pela disponibilidade e empenho em contribuir para que a pesquisa se constituísse com êxito.

Às **docentes** que meio as muitas atividades, alteraram suas rotinas, deixaram a família, filhos, aulas e até o trabalho para me receberem. A todas vocês que abriram as portas das suas casas, das escolas, em horários de descanso e deixaram filhos, esposos e até a sala de aula, para narrar suas vidas, contribuindo para o desenvolvimento dessa pesquisa.

À **Profª. Geisa Flores Mendes**, por todos os ensinamentos durante a minha trajetória acadêmica. Muito mais que uma professora, se tornou uma grande amiga, que me orienta e conduz por caminhos de vitórias e sobretudo, agradáveis à Deus. No tirocínio, sua dedicação e exemplos foram determinantes para tornar essa experiência transformadora, que marcou profundamente a minha vida enquanto pessoa e profissional. Obrigada, Gê por sua generosidade e carinho.

À Profª. Drª Andrecksa Viana Oliveira Sampaio, minha reverência e gratidão, por acreditar, confiar e me incentivar sempre. Sua organização, dedicação, paciência e apoio, foram fundamentais para que eu chegasse até aqui. Muito mais do que orientar, Andrecksa ama e não mede esforços para tornar os fardos mais leves. Seu amor pelo ser humano, lhe transforma num instrumento de realizar sonhos, pois é "craque" em apontar caminhos e

montar estratégias para que todos aqueles que estão sob sua orientação, tenham sucesso. Obrigada professora, levarei para sempre em minha memória cada encontro de orientação, as manifestações de carinho, advertências e os momentos que percebi que estava unida a mim, sentindo comigo as mais variadas sensações. Nos momentos de aflição e angústia, seu olhar trazia paz, confiança e parecia dizer: Se acalme! Vamos, estou com você!!! Obrigada, minha eterna professora.

Assim o mestrado foi certamente uma experiência singular, que transformou não apenas a minha vida, mas a vida da minha família e de todos que de alguma forma estavam envolvidos no processo. Enfim, é tanta gratidão que as lágrimas de felicidade saltam aos olhos!

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo compreender as implicações da formação acadêmica, profissional e da trajetória de vida docente, no processo de ensino e aprendizagem em Geografia, por meio das narrativas autobiográficas de professoras de Geografia, graduadas na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Estabeleceu-se a relação entre as diferentes matrizes curriculares do curso de Geografia da UESB e as concepções de ensino e aprendizagem das docentes envolvidas na pesquisa, além de caracterizar a trajetória de vida das referidas professoras, identificando os rebatimentos nas práticas pedagógicas. A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa e foi constituída pela revisão teórica pautada nas categorias: ensino de Geografia, processo de ensino e aprendizagem, formação docente, trajetória de vida. No campo metodológico foram realizadas as pesquisas documentais das matrizes curriculares (1985.2; 2003.2; 2010.1) do Cursos de Licenciatura em Geografia da UESB, além de pesquisa de campo com a coleta das narrativas das professoras de Geografia, por fim, a análise das narrativas e escrita da dissertação. Participaram da pesquisa um total de dezessete professoras, selecionadas conforme as três matrizes curriculares que regeram o Curso de Geografia da UESB, ao longo de sua trajetória. A pesquisa revelou que há uma significativa implicação da trajetória de vida pessoal e profissional das professoras, no processo de ensino e aprendizagem em Geografia, pois as experiências acumuladas vão deixando marcas que delineiam o fazer pedagógico, refletindo na postura assumida pelas professoras em sala de aula. Constatou-se também, que a formação acadêmica se evidencia no modo em que as professoras compreendem a educação e o ensino de Geografia. Diante das constatações, conclui-se que as reflexões sobre formação docente devem considerar o professor em sua totalidade, haja vista que todas as esferas da vida humana influenciam no perfil docente e consequentemente em sua prática pedagógica, que por sua vez, implica no processo de ensino e aprendizagem, no caso dessa pesquisa, no ensino de Geografia.

Palavras–chave: Ensino e aprendizagem de Geografia. Formação Docente. Trajetória de vida

ABSTRACT

The research aims to understand the implications of academic, professional and teaching life trajectory in the process of teaching and learning in geography, through the autobiographical narratives of geography teachers graduated at the Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). The relationship between the different curricular matrices of the UESB Geography course and the teaching and learning conceptions of the teachers involved in the research was established, besides characterizing the life trajectory of the referred teachers, identifying the rebates in the pedagogical practices. This work presents a qualitative approach and was constituted by the theoretical review, based on the categories: Geography teaching, teaching and learning process, teacher education, life trajectory, documentary research of curricular matrices (1985.2; 2003.2; 2010.1) UESB Geography Degree Courses and field research with the collection of teachers' narratives. A total of seventeen teachers participated in the research, selected according to the three curricular matrices that governed the UESB Geography course along its trajectory. The research revealed that there is a significant implication of teachers' personal and professional life trajectory in the process of teaching and learning in Geography, because the experiences accumulated leave marks that delineate the pedagogical practice, reflecting in the assumed posture by the teachers in the classroom. It was also found that the academic formation is evident in the way teachers understand the education and teaching of geography. In view of the findings, it is concluded that the reflections about the teacher formation should consider the teacher in its entirety, given the all spheres of human life influence the teaching profile and consequently in its pedagogical practice, which in turn, implies in the process of teaching and learning, in the case of this research, in teaching Geography.

Key-words: Teaching and learning of geography; Teacher education; Life trajectory

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Síntese da relação entre as disposições legais para a educação brasileira e a formação docente entre 1549-2002	31
Quadro 2	Orientação para os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior de acordo com Resolução CNE/CP n.2, de 09 de junho de 2015	73
Quadro 3	Prática como Componente Curricular (PPC): Currículo (2010.1) X Resolução (02/2015)	74
Quadro 4	Comparativo entre Estágio Supervisionado no Currículo (2010.1) e na Resolução 02/2015	75
Quadro 5	Disciplinas específicas no Currículo (2010.1) e na Resolução 02/2015	75

LISTA DE SIGLAS

AGB	Associação dos Geógrafos Brasileiros
ANDES	Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
C	Cartografia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cefams	Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CFE	Conselho Federal de Educação
CNTE	Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores
DG	Departamento de Geografia
EMG	Epistemologia e Metodologia da Geografia
FHC	Fernando Henrique Cardo
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério
GB	Geografia do Brasil
GF	Geografia Física
GH	Geografia Humana
GR	Geografia Regional
ISEs	Institutos Superiores de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MPEG	Metodologia e Prática de Ensino em Geografia
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBID	Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGEd	Programa de Pós- graduação em Educação
PPGeo	Programa de Pós-graduação em Geografia
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 **INTRODUÇÃO** 15
1.1 **Motivações pessoais e acadêmicas** 16
1.2 **Questões de pesquisa e caminhos metodológicos** 18

2 **POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO, ENSINO DE GEOGRAFIA E OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL** 25
2.1 **A Educação Brasileira e a institucionalização dos cursos de formação de professores** 25
2.1.1 **Os cursos de licenciatura em Geografia no Brasil** 35
2.1.2 **A formação de professores e o processo de ensino e aprendizagem** ... 39
2.2 **Ensino de Geografia no Brasil: breve contextualização** 45
2.3 **Ensino e aprendizagem de Geografia: saberes e práticas docentes** 49

3 **FORMAÇÃO DOCENTE E O CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UESB** 55
3.1 **A formação do professor de Geografia no Brasil** 55
3.2 **O curso de Geografia na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia** 62
3.2.1 **As matrizes curriculares do curso de Licenciatura em Geografia da UESB: contextualização e análise** 66

4 **TRAJETÓRIA DE VIDA: FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE** 81
4.1 **A trajetória de vida e a formação docente: uma discussão teórica** 81
4.2 **Narrativas e trajetória das professoras graduadas na UESB** 84
4.2.1 **Quem são as professoras?** 86
4.2.2 **Trajetória da escolarização** 90
4.2.3 **As vivências na formação docente** 94
4.2.4 **Concepção de educação, formação, ensino e aprendizagem das professoras** 101
4.2.5 **Profissionalização e identidade docente: avanços e dificuldades no percurso** 105
4.2.6 **O sentido de ser professora e as práticas em sala de aula** 110

5 **CONSIDERAÇÕES FINAIS** 115

6 **REFERÊNCIAS** 120

7 **APÊNDICE** 130

8 **ANEXO** 135

1 INTRODUÇÃO

Para aprofundar nas questões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem é importante discutir a formação docente, de maneira que seja considerada a trajetória de vida de professores, tendo em vista que esse percurso é construído por meio da soma de experiências pessoais, acadêmicas e profissionais.

É por intermédio do professor que os elementos fundamentais do ensino e aprendizagem (relação professor e aluno, procedimentos didáticos-pedagógicos e concepções de educação e ensino) vão se estruturando, dando forma às engrenagens que fazem o processo acontecer. A postura assumida pelo docente no cotidiano da sala de aula e as concepções acerca do ensino e da ciência com a qual trabalha são determinantes para a construção do conhecimento do aluno.

A formação docente deve contribuir para a constituição de um profissional apto a conduzir suas práticas de forma consciente, capaz de considerar as particularidades do contexto no qual está inserido, colaborar no desenvolvimento de sujeitos emancipados, reflexivos e críticos e proporcionar a construção de conhecimento teórico-científico com intento de fortalecer as concepções que delineiam as práticas em sala de aula. Na pesquisa em questão, Formação Docente e Trajetória de vida de professores são categorias fundamentais para afluir a compreensão do processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, a investigação tem como objetivo compreender as implicações da formação acadêmica, profissional e da trajetória de vida de professoras, no processo de ensino e aprendizagem em Geografia, por meio das narrativas autobiográficas de docentes graduadas na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

A dissertação foi desenvolvida no âmbito do curso de Pós-graduação *Stricto Sensu*, em nível de mestrado, no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEd), da (UESB) e construída por meio de uma abordagem qualitativa, exploratória, que contou com levantamentos teóricos, documentais e das narrativas que foram a base da coleta de informações, subsidiadas pelos dados disponibilizados pelo Colegiado de Geografia e pela Secretaria Geral de Cursos da UESB.

1.1 Motivações pessoais e acadêmicas

O processo de ensino e aprendizagem se caracteriza como um campo de pesquisa fértil que aflora diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas e a relação destas com a formação docente. Nesse sentido, pensar o processo de formação do professor foi relevante para essa pesquisa, tendo em vista a sua importância diante das demandas que envolvem o trabalho docente, o qual sofre influência das dimensões humana e profissional. Como afirma Nóvoa:

> Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito naquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise (NÓVOA, 2009, p. 6).

Vale salientar que a proposta de considerar o professor em suas diversas dimensões, não tem a intenção de romantizar o papel do docente, mas sim, evidenciar que a técnica e a ciência não dão conta de um trabalho que envolve os diversos aspectos peculiares ao exercício docente, sendo necessário desenvolver no processo de formação, o autoconhecimento, para que consciente de si, o professor possa desenvolver sua profissão com eficácia, de forma que suas ações tenham sentido dentro do processo de ensino e aprendizagem (NÓVOA, 2009).

A motivação para pesquisar o tema surgiu por meio das reflexões suscitadas na experiência como professora de Geografia, no ensino fundamental II, pois no cotidiano da sala de aula costumava rememorar o primeiro contato com os temas tratados pela Geografia, como aluna da série equivalente e inevitavelmente se estabelecia comparações, entre a prática exercida por mim e a prática das professoras que passaram pela minha trajetória, como estudante da educação básica. Daí o interesse em identificar os aspectos que contribuem para a constituição de diferentes práticas e posturas pedagógicas e descobrir as implicações destas no processo de ensino e aprendizagem em Geografia.

Os sujeitos dessa análise são professoras, também atendendo a um critério pessoal, visto que elas foram as mais envolvidas nas experiências escolares vivenciadas por mim,

enquanto aluna na educação básica e que provocaram as inquietações que culminaram no tema da pesquisa.

Cavalcanti (2016) afirma que as pesquisas e consequentemente o conhecimento acerca do ensino e da aprendizagem em Geografia aumentaram consideravelmente devido a ampliação de Programas de Pós-Graduação em Geografia e da institucionalização de linhas de pesquisa em ensino de Geografia, a partir do ano de 2012. O estado da arte (2000 a 2015) realizado pela autora revela que as categorias mais encontradas nos trabalhos analisados foram: formação de conceitos; Ensino em contextos diferenciados; História da Geografia Escolar; Metodologias; Diferentes linguagens; Formação, saberes e práticas docentes; Currículos e políticas públicas; Livros didáticos, entre outros.

Na busca por tornar mais consistente o estado da arte dessa pesquisa, realizou-se um levantamento no banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e foram considerados os trabalhos feitos entre os anos de 2013 e 2017. O resultado apontou que existem 154.218 trabalhos, entre teses e dissertações, sobre formação docente, 132.160 sobre ensino e aprendizagem, 720.848 que estabelecem a relação entre ensino e aprendizagem e formação docente e 11.093 pesquisas que têm como categorias centrais a trajetória de vida de professores e a formação docente.

Os resumos dos trabalhos consultados revelaram pesquisas com tema central sobre o ensino e aprendizagem de Geografia, incluindo a formação de professores. Tais produções demonstram que esta temática tem sido alvo de estudos e discussões, principalmente no sentido de aperfeiçoar essa formação em virtude das recorrentes críticas ao ensino de Geografia e a educação brasileira. Contudo, vale ressaltar, que a maioria das pesquisas, do banco de dados consultado (CAPES, 2013 a 2017) são oriundas de instituições do Sudeste do Brasil, sobretudo de São Paulo, realidade antiga.

A constatação impulsionou uma busca por pesquisas sobre ensino de Geografia, em escala local, sobretudo no banco de dissertações do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEd/UESB) e verificou-se que dos 106 registros encontrados, 13 pesquisas trabalharam com formação docente, porém apenas uma (1) relacionou o ensino e aprendizagem à formação docente. Do total, quatro (4) pesquisas adotaram as narrativas como metodologia e trataram dos saberes docentes como categoria central. Não constam pesquisas referentes a trajetória de vida de professoras e apenas um (1) trabalho envolveu o ensino de Geografia em relação ao recurso didático musical.

Dessa forma, pode-se considerar que no PPGEd/UESB, esta pesquisa se apresenta como inédita e relevante. Ademais, a UESB é a instituição de origem dos

sujeitos e as análises aqui apresentadas poderão provocar reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem, enfatizando a formação de professoras do curso de Licenciatura em Geografia da referida instituição, tendo a trajetória de vida como elemento significativo na composição do ser professor.

Para além da relevância acadêmica, a realização desse estudo configura como importante não apenas como resultado de pesquisa, mas como um trabalho realizado pelas próprias professoras participantes. Por meio das narrativas autobiográficas, as docentes tiveram a oportunidade de refletir sobre suas práticas e experiências profissionais e pessoais, pois tal prática leva os sujeitos (professoras) a tomar consciência das suas atitudes, terem vozes autônomas, produzirem o próprio discurso, além de rever posturas e concepções, o que consequentemente gera transformações.

Considerar a formação docente e a trajetória de vida de professoras, numa perspectiva de discutir as implicações destas no processo de ensino e aprendizagem é de especial relevância para os cursos de Licenciatura em Geografia e esta pesquisa poderá revelar elementos fundamentais para possíveis considerações e ajustes nos referidos cursos, haja vista a relação direta entre a prática pedagógica e a construção do conhecimento dos licenciandos.

1.2 Questões de pesquisa e caminhos metodológicos

Para se considerar o professor em sua totalidade é relevante compreender a influência das variadas dimensões na formação docente, que para além da construção acadêmica, perpassa por sua trajetória de vida pessoal e profissional. Diante disso, questiona-se as implicações da formação docente e da trajetória de vida de professoras de Geografia graduadas pela UESB na efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

Para assegurar o alcance da questão central da pesquisa, surgiram outras indagações, tais como: a) Quais as matrizes curriculares do curso de Geografia da UESB desde 1985, ano de sua implantação? b) Qual a relação entre as diferentes matrizes curriculares do curso de Geografia da UESB e as concepções de ensino e aprendizagem das professoras envolvidas na pesquisa? c) Como se caracteriza a trajetória de vida das professoras de Geografia graduadas na UESB e selecionadas para a pesquisa? d) Quais as dificuldades enfrentadas na formação e na trajetória de vida das professoras? e) Quais os reflexos das experiências de vida das professoras de Geografia, nas práticas pedagógicas?

Esta pesquisa se caracteriza por uma abordagem qualitativa, que segundo Minayo (2001) responde a pontos particulares e considera um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Ludke & André (1986) ressaltam que ao adotar uma abordagem qualitativa, o pesquisador tende a se preocupar mais com o processo do que com os resultados, pois segundo as autoras, "[...] o significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial do pesquisador [...]" (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 11-12).

No âmbito da pesquisa qualitativa, as narrativas autobiográficas compreendem-se como metodologia que abarca procedimentos de produção de conhecimentos e tem o propósito de dar voz ao sujeito da investigação. Segundo Nóvoa (2001), o interesse pelas narrativas autobiográficas no meio científico é a expressão de um movimento social que trouxe a perspectiva dos sujeitos face às estruturas e aos sistemas, da qualidade face à quantidade, da vivência face ao instituído. A esse respeito Silva e Maia afirmam:

> [...] a pessoa não vive e nem se faz sozinha e sua trajetória tem uma implicação histórica e social, ou seja, sua forma de ser e estar no mundo tem a ver com as condições contextuais e existenciais que marcam toda sua vida. Nesse sentido, a potencialidade das narrativas autobiográficas enquanto instrumento e procedimento de pesquisa está no fato que a história de vida de uma pessoa pode revelar muito além de simples acontecimentos, caracterizando-se como meio de apreensão e análise dos contextos, dimensões e implicações pessoais que constroem historicamente cada indivíduo na interface consigo mesmo, o outro e o mundo a sua volta [...] (SILVA E MAIA, 2010, p. 3)

Por meio das narrativas, os sujeitos da pesquisa têm a oportunidade de evidenciar as suas trajetórias de vida e revelar contextos e alusões pessoais que são construídos historicamente, na relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Portanto, as narrativas não se limitam a mera descrição de fatos, cedidas por sujeitos voluntários de uma pesquisa, embora sejam a principal matéria prima. A narrativa autobiográfica possibilita abarcar a interação as trajetórias de vida e permite compreender a maneira como as pessoas esboçam suas vidas, experimentam suas existências sociais, subjetivas, emocionais (MARINHO, 2017).

A metodologia das narrativas autobiográficas é considerada por Reis (2008) como eficaz para o realização de pesquisas que envolvem trajetórias sobre desenvolvimento pessoal e profissional de docente, pois promovem reflexões acerca das práticas e concepções, provocando, no professor, o reconhecimento de si mesmo, bem como, a compreensão de sua identidade, suscitando transformações do próprio docente e dos

demais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Cunha (1997) acrescenta que para a eficácia dessa metodologia é necessário que o professor esteja disposto a enfrentar "suas verdades" despindo-se de preconceitos e crenças, pois ao narrar suas próprias experiências o sujeito atribui novos significados, o que nem sempre é confortável, em vista de perceber suas falhas e limitações.

O exercício de narrar sobre si consiste em uma atividade de sistematização e de socialização das experiências vividas na perspectiva do sujeito, revelando os significados desses fatos no contexto de sua vida pessoal e social. Na pesquisa desenvolvida por meio das narrativas autobiográficas, a pessoa que narra se deixa levar pelas associações e evoca com liberdade as experiências, organizando-as com coerência em torno dos sentidos que atribui a estas, no plano da exterioridade e na socialização da autodescrição de um caminho, com as suas continuidades e rupturas, competências verbais e intelectuais que estão na fronteira entre o individual e o coletivo (JOSSO, 2004). Dessa forma, as narrativas criam inúmeras possibilidades para a pesquisa sobre formação docente, promovendo a sua valorização, como afirmam Silva e Maia:

> [...] enquanto técnica e procedimento de investigação na pesquisa sobre formação de professores, as narrativas autobiográficas configuram-se como método de conhecimento de aspectos muito sutis, ao nível das dimensões mais íntimas e pessoais dos docentes, revelando personalidades, identidades, comportamentos e contextos relativos aos processos formativos e as suas práticas educativas. Nesse processo, o professor ocupa um lugar central, sendo ele próprio o elemento norteador do conhecimento a ser produzido sobre sua vida, sua pessoa e sua prática social e profissional, quer dizer, é de sua prática e suas necessidades formativas que partirmos; é através dele e com ele que investigamos e é para ele, enquanto profissional educador, que se justifica qualquer iniciativa de investigação nesta perspectiva (SILVA e MAIA, 2010, p. 9-10).

Para alcançar os objetivos propostos e responder as questões da pesquisa foi necessário seguir algumas etapas que se concretizaram em três momentos: num primeiro momento foi realizado o embasamento teórico sobre Formação docente, Trajetória de vida, Processo Ensino e Aprendizagem, além do estudo e compreensão sobre as narrativas autobiográficas. Dentre os autores que deram sustentação teórica à pesquisa destacam-se: Libâneo (1994), Tardif (2000), Minayo (2001), Nóvoa (2000) Reis (2008) Cunha (1997), entre outros. Em um segundo momento foi realizado um levantamento, no Colegiado do Curso de Geografia (UESB), dos nomes de professoras graduadas e os respectivos meios de contatá-las, como e-mail, número de telefone, endereço, indicação

do possível local de trabalho, dentre outros. A consulta aos arquivos do Colegiado, possibilitou a seleção de 37 nomes de professoras graduadas na instituição. Convidadas a participar da pesquisa, 17 aceitaram e informaram a disponibilidade para realização das narrativas. As demais apresentaram diversas justificativas que as impediam de aceitar o convite, como: viagens, momento de intensa demanda de trabalho, enfermidade de familiares e por residirem em outro município. Entre as 37 professoras selecionadas, 6 não estavam aptas a participar da pesquisa, por estarem fora do mercado de trabalho e outras 3 por trabalhar em outras áreas como enfermagem e cargo técnico público.

O Curso de Licenciatura em Geografia da UESB, teve, ao longo de sua história, três matrizes curriculares: (1985.2), (2003.2) e (2010.1). A primeira matriz foi implantada na UESB no segundo semestre de 1985, com regime total de cento e quarenta e dois créditos, no turno matutino, com período mínimo de oito semestres, pautado em uma matriz curricular composta por disciplinas de natureza curricular, nuclear, legislação específica, complementar e optativa (práticas e teóricas), totalizando uma carga horária de 3.540 horas (tabela 1)

Tabela 1 – Período, natureza e carga horária das disciplinas na Matriz Curricular (1985.2) Curso de Geografia- UESB

Período	**Natureza**	**Carga Horária**
01	Complementar	60
	Nuclear	330
02	Complementar	120
	Currículo mínimo	240
	Legislação Específica	30
03	Complementar	60
	Currículo mínimo	315
	Legislação Específica	30
04	Complementar	45
	Currículo mínimo	255
	Legislação Específica	30
05	Complementar	60
	Currículo mínimo	330
06	Complementar	150
	Currículo mínimo	195
07	Complementar	150
	Currículo mínimo	90
	Legislação Específica	30
08	Currículo mínimo	75
	Legislação Específica	30
09	Optativa	915
Total		**3540**

Fonte: Secretaria Geral de Cursos (UESB), dados fornecidos em 02/10/2018 e organizados pela autora

De um total de cinquenta e nove disciplinas oferecidas ao longo do curso, trinta e três eram ofertadas pelo Departamento de Geografia e as demais tinham sua oferta vinculadas aos departamentos de: Ciências Naturais, Ciências Sociais, Letras, Filosofia e Ciências Humanas, Ciências Exatas, História, Engenharia Agrícola e Solos, Ciências Sociais Aplicadas. Com base nessa primeira matriz curricular eram trabalhadas, ao longo do curso, quatro disciplinas voltadas para a área de ensino, sendo elas: Estrutura e Funcionamento de Ensino de 1º e 2º Grau (5º semestre), Didática (6º semestre), Metodologia do Ensino de Geografia (7º semestre) e Prática de Ensino de Geografia (8º semestre). Vinte nove caracterizavam-se como disciplinas de conteúdos geográficos, como Geografia Física, Geografia Econômica, Geografia Regional, dentre outras.

A matriz 1985.2, sofreu ajuste em 1995, quando foi retirada a disciplina Estudos de Problemas Brasileiros I e II. Outras modificações significativas foram realizadas em 1998.2, quando foram inseridas duas outras disciplinas voltadas diretamente para o ensino de Geografia: Elaboração de Material Didático em Geografia e Elaboração de Projetos Pedagógicos em Geografia, vigorando no turno matutino e no noturno a partir do período 1999.1.

A segunda matriz do curso de Geografia da UESB começa a vigorar em 2003.2 e apresentou expressivas mudanças, tais como: o curso oferecido no noturno passa a ter nove semestres, disciplinas foram inseridas, a exemplo das Vivências Geográficas Interdisciplinares e outras subtraídas da matriz curricular, as disciplinas Geografia Econômica e Geografia da Bahia foram categorizadas como optativas e portanto, registrou-se o aumento significativo da carga horária, que de 2.880 horas passou para 3.180 horas. A terceira matriz do Curso, foi implantada em 2010.1 e apresentou redução de carga horária e a retirada das Vivências Geográficas Interdisciplinares.

No terceiro momento da abordagem metodológica desenvolveu-se as narrativas, que foram inicialmente individuais com pretensão de obtê-las também de forma coletiva, por meio de reuniões presenciais em quatro grupos focais, nos quais as professoras seriam motivadas a falar sobre suas trajetórias de vida, seus sonhos pessoais, vida acadêmica, práticas escolares e o que mais surgisse dentro da temática e pelos grupos do *WhatsApp*.

No primeiro contato presencial, momento das narrativas individuais, foi feita para as professoras, a proposta de participarem dos grupos de *WhatsApp* e do grupo focal, no entanto as professoras não aderiram ao convite, alegando falta de tempo e o período de intensas atividades na escola.

A princípio foi definido que o perfil das professoras seria traçado por meio de um questionário socioeconômico, onde seriam extraídas informações sobre a vinculação profissional (público e/ou privado) formação em nível de pós-graduação, eventos de formação continuada, carga-horária de trabalho, tempo de docência na Geografia, dentre outros. O referido procedimento não foi realizado, pois os elementos supracitados, foram contemplados pelas narrativas.

Foi realizada a análise dos dados coletados, dando a devida atenção às observações feitas por Minayo (1992) sobre alguns obstáculos presentes nesse processo, tais como: a ilusão do pesquisador, quando está muito próximo de seu objeto, de pensar que a realidade dos dados se apresenta de forma transparente e se direcionar para conclusões precipitadas; o envolvimento do pesquisador com as técnicas e o não reconhecimento dos significados presentes em seus dados e por fim, a dificuldade em articular as conclusões que surgem dos dados concretos com conhecimentos abstratos, que poderá produzir uma lacuna entre a fundamentação teórica e a prática da pesquisa. Portanto foi necessário um estudo do arcabouço teórico que embasa a metodologia das narrativas autobiográficas, a fim de ter consciência das especificidades que deveriam ser consideradas em uma análise eficaz.

Concluídas as etapas mencionadas, foram realizadas a tabulação dos dados, a transcrição das narrativas autobiográficas e a análise dos resultados. No procedimento de análise dos dados coletados, foi considerado, no momento da narração, o modo como as professoras se expressavam, o tom da voz, pausas, mudanças na entonação, silêncio (que pode ser transformado em narrativas não ouvidas), expressões faciais, entre outras, fundamentais para se entender o não falado, visto que no processo de análise de narrativas é importante considerar o que é dito, o que não é dito e também como é dito (MUYLAERT, *et al*, 2014).

A dinâmica que conduziu a análise possibilitou, não apenas reconstruiu a trajetória de vida das professoras, mas também compreendeu os contextos em que as biografias das docentes foram construídas e os fatores que produziram transformações ao longo do percurso de formação pessoal e profissional. Por fim, foi produzida a redação da dissertação contendo reflexões sobre: a influência da trajetórias de vida no processo de ensino e aprendizagem em Geografia, os aspectos referentes ao exercício da profissão e das práticas em sala de aula, o processo de formação das referidas professoras, além das ideias conclusivas acerca da relação entre as matrizes curriculares e as concepções assumidas pelas docentes que participaram da pesquisa.

A dissertação está dividida em três seções, além da introdução. A seção 2 apresenta as políticas que versam sobre a educação, formação de professores e o processo de ensino e aprendizagem em Geografia. A seção 3 trata das questões que envolvem a formação docente e o curso de Licenciatura em Geografia da UESB e a seção 4 apresenta as análises das narrativas das professoras participantes da pesquisa, suas trajetórias de vidas, o delinear da formação docente e suas experiências em sala de aula, expressadas por meio de suas práticas docentes. A dissertação finaliza com as considerações, as referências utilizadas, os apêndices e anexos.

2 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA

Essa seção apresenta a constituição do sistema educacional brasileiro, por meio da apresentação das políticas públicas e da relação entre cada proposta de ensino e a formação docente. Organizada em cinco tópicos aborda, entre outros aspectos, a institucionalização dos cursos de formação de professores, o percurso dos cursos de licenciatura em Geografia no Brasil, além de reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem em Geografia, saberes e prática docente.

2.1 A Educação Brasileira e a institucionalização dos cursos de formação de professores

A origem da educação brasileira é marcada pela chegada dos padres jesuítas que implantaram instituições escolares no território da então colônia portuguesa, em 1549. Segundo Saviani (2005), o primeiro período da educação no Brasil se caracterizou por uma educação voltada para o fortalecimento da doutrina católica, pois na colônia, vivia-se um tipo de governo de natureza absolutista "[...] com a educação reduzida aos colégios confessionais, destinados, predominantemente, à formação do clero [...]" (TEIXEIRA, 1967, p. 70), além de atender a classe abastada.

Essa primeira fase da educação no Brasil se estendeu até 1759, quando iniciou o segundo período estabelecido pela implantação das aulas régias[1], por meio da reforma pombalina, movimento inspirado nos ideais iluministas e pioneiro na tentativa de instaurar escolas públicas. O terceiro período se iniciou em 1827, com as primeiras tentativas de organizar a educação como responsabilidade do poder público representado pelo governo imperial e pelos governos das províncias. O quarto período foi estabelecido entre os anos de 1890 a 1931, marcado pela criação das escolas primárias nos estados (SAVIANI, 2005).

[1] As aulas régias compreendiam o estudo das humanidades, sendo pertencentes ao Estado e não mais restritas à Igreja - foi a primeira forma do sistema de ensino público no Brasil. Apesar da novidade imposta pela Reforma de Estudos realizada pelo Marquês de Pombal, em 1759, o primeiro concurso para professor somente foi realizado em 1760 e as primeiras aulas efetivamente implantadas em 1774, de Filosofia Racional e Moral (AZEVEDO,1943)

Nesse cenário histórico da educação brasileira despontam as primeiras evidências de preocupação com a formação docente, que apareceram, formalmente, nas propostas de reformas na década de 1930. O processo de formação de professores foi se estruturando lentamente, de maneira que ainda hoje, não encontrou um encaminhamento satisfatório, pois não conseguiu estabelecer um padrão de preparação de professores para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar no país, apesar das sucessivas mudanças (SAVIANI, 2011).

A formação docente pode ser compreendida em períodos. Conforme os ideários da educação brasileira, a primeira fase, corresponde à institucionalização das escolas normais entre 1890 a 1930. Tais escolas conceberam as iniciativas para a formação docente no país, se responsabilizando pela instrução dos docentes que atuavam no ensino elementar. Entretanto não alcançou resultados significativos, como ressalta Tanuri (1979, p. 22): "[...] nos primeiros 50 anos do Império, as poucas escolas normais do Brasil, pautadas nos moldes de medíocres escolas primárias, não foram além de ensaios rudimentares e mal sucedidos".

Nesse mesmo período, o Estado passa a dispensar maior atenção a educação, sob a influência dos ideários iluministas e do positivismo, uma vez que esse fundamenta-se na visão científica da realidade, interferindo de forma decisiva no processo educacional, aspecto potencializado pelo crescimento da classe burguesa, que percebia a necessidade de instruir, embora de forma mínima, a massa trabalhadora, por acreditar que assim colaboraria para o desenvolvimento do país (GADOTTI, 2004).

A reforma educacional iniciada em São Paulo no ano de 1890 promoveu "[...]avanços no que diz respeito ao desenvolvimento qualitativo e quantitativo das escolas de formação de professores" (TANURI, 2000, p. 68) e começou pela implantação do ensino graduado na Escola Normal, impulsionado pela preocupação em intensificar a oferta de escolas que congregassem as características da escola graduada[2], como via de acesso para a implementação da educação popular no Brasil.

Mais tarde, as escolas normais foram influenciadas pelo movimento da escola nova, cujas ideias foram inseridas na educação brasileira em 1882, por Rui Barbosa,

---

[2] A escola graduada fundamentava-se essencialmente na classificação dos alunos pelo nível de conhecimento em agrupamentos supostamente homogêneos, implicando a constituição das classes. Pressupunha, também, a adoção do ensino simultâneo, a racionalização curricular, controle e distribuição ordenada dos conteúdos e do tempo (graduação dos programas e estabelecimento de horários), a introdução de um sistema de avaliação, a divisão do trabalho docente e um edifício escolar compreendendo várias salas de aula e vários professores. O modelo colocava em correspondência a distribuição do espaço com os elementos da racionalização pedagógica – em cada sala de aula uma classe referente a uma série; para cada classe, um professor (SOUZA, 2004, p. 114)

promovendo um novo olhar sobre as questões educacionais e consequentemente sobre a formação docente, iniciando, assim, um segundo período educacional no país.

A educação no Brasil passou por transformações significativas com o surgimento da Associação Brasileira de Educação, em 1924 foi intensificada com a disseminação das ideias da Escola Nova, marcada pela publicação do Manifesto dos pioneiros da Educação Nova, em 1932, cujas diretrizes influenciaram o texto da Constituição Federal de 1934 (SAVIANI, 2011).

Os movimentos de mudanças da educação brasileira envolviam a base de formação de professores e em 1931 foram estabelecidos os padrões de organização do ensino superior no Brasil e a incorporação da Escola de Professores de São Paulo e do Distrito Federal, que evidenciava a crescente preocupação com a preparação docente que fora redirecionada das Escolas Normais para as universidades, cujo modelo padrão foi a Faculdade Nacional de Filosofia, criada em 1939 e dividida em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia (bacharelado) com uma subdivisão especial de Didática que habilitava para a docência no ensino secundário.

Destaca-se ainda nesse período, a reforma do ensino brasileiro, em 1937, durante o governo Vargas. Foram então criadas as Leis Orgânicas do Ensino[3], as quais neutralizaram a reforma educacional anterior (SHIROMA, MORAIS, EVANGELISTA, 2002). A respeito deste momento histórico Teixeira (1976) destaca:

> Todo o movimento era pela reforma de métodos, e pela implantação de novos tipos de educação. Surgiu a universidade. Ensaiou-se o ensino médio flexível, com a integração do ensino geral com o técnico no Distrito Federal. A escola primaria recuperou o prestigio e deu-se início à reforma dos seus objetivos e processos de ensino (TEIXEIRA, 1976, p.26).

Foram fortalecidos os debates sobre a construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no final da década de 1940, porém o cunho ideológico marcante nas contestações prolongaram as discussões entre os grupos de conservadores privatistas e os Movimentos em Defesa da Escola Pública, de Cultura Popular, de Educação de Base, o

[3] Durante o Estado Novo (1937-1945) a regulamentação do ensino foi levada a efeito a partir de 1942, com a Reforma Capanema, sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino, que estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, como também trouxe mudanças no ensino secundário. Gustavo Capanema esteve à frente do Ministério da Educação durante o governo Getúlio Vargas, entre 1934 e 1945 (ROMANELLI, 1988).

Novo Manifesto, que acirraram as disputas, estendendo o processo por cerca de 13 anos, de maneira que a LDB: Lei 4.024 se concretizou, somente, em 1961.

As contestações sobre a educação se mantiveram durante o período da segunda república, entre os anos de 1946 a 1964. Nesse mesmo período passa a vigorar a constituição, que definia como competência da União, fixar as diretrizes e bases da educação nacional, cuja Lei n. 4024/61, foi promulgada em 1961. Segundo Saviani (2011), a LDB manteve a estrutura fundamental da organização do ensino, decorrente das reformas Capanema[4], salvo algumas alterações.

Sob a influência do ideário pedagógico renovador, se constitui o quinto período, instituído entre 1931 e 1961 e estabelece-se uma nova vertente da educação brasileira sob a influência da concepção pedagógica produtivista, que desenvolveu uma instrução técnica, baseada em proposições que relacionavam o desenvolvimento econômico à educação. Nesse período, a obrigatoriedade da oferta do ensino fundamental às camadas jovens da população e aos migrantes que se deslocaram do campo para cidade geraram novas demandas educacionais, exigindo um número cada vez maior de professores, de maneira que a estrutura formadora recorreu a uma formação aligeirada, na tentativa de suprir as necessidades. Esse fato acelerou o processo de regulamentação, em âmbito nacional, das escolas superiores, secundárias e primárias.

E finalmente o sexto período que segundo Saviani (2005) se estendeu de 1961 aos dias atuais e deu-se com "[...] a unificação da regulamentação da educação nacional, abrangendo a rede pública (municipal, estadual e federal) e a rede privada, as quais, direta ou indiretamente, foram sendo moldadas segundo uma concepção produtivista de escola" (SAVIANI, 2005, p. 12)

A despeito dos fortes indícios de que a LDB de 1961 traria profundas mudanças positivas para a estrutura educacional brasileira, a aprovação da Lei provocou prejuízos, pois fortaleceu o setor privado e limitou a expansão do ensino público, visto que alguns aspectos da LDB revelam a predominância do entendimento conservador, a exemplo do artigo 30 que anula a obrigatoriedade escolar do ensino primário (FAZENDA, 1984). Ainda sobre a referida Lei, foi elaborado em 1962, pelo Conselho Nacional de Educação,

[4] Na gestão de Gustavo Capanema, foram criadas as leis orgânicas do ensino, mais conhecida como Reforma Capanema, que imprimiu em suas ações educacionais o traço da sociedade de classes — o dualismo. A reforma destinou, aos filhos da classe carentes a formação para o trabalho, enquanto que, para os filhos dos dominantes, foi reservada a formação para direção da sociedade. Beneficiou o setor privado de ensino (SAVIANI, 2007).

o primeiro Plano Nacional de Educação, que estabeleceu objetivos e metas qualitativas e quantitativas para a educação em um período de oito anos (CURY, 2006).

Nos anos 1970, os professores para lecionar nas primeiras séries do ensino fundamental deixaram de ser habilitados por meio do Curso Normal e passaram a realizar sua formação em nível de 2º grau, por meio do curso profissionalizante do magistério. Este curso integrou as diferentes habilitações que eram ofertadas pelo Curso Normal, adotando um esquema integrado, flexível e progressivo de formação de professores (TANURI, 2000). A reforma de ensino de 1º e 2º graus, também trouxe a regulamentação das licenciaturas curtas, conforme o capítulo V, artigo 29 e 30 da Lei Nº 5692/71, que tratava da formação dos professores e especialistas para ministrarem aulas no 1º e 2º graus.

Durante o Regime Militar, as reformas educacionais preservaram elementos das discussões estabelecidas durante a construção da LDB, porém instituíram meios de recondução, que asseguravam o cumprimento das recomendações das agências internacionais. “Na prática, implantou-se um pacote de leis, decretos-leis e pareceres relativos à educação objetivando garantir um desenho de política educacional orgânica, nacional e abrangente” (SHIROMA, MORAIS, EVANGELISTA, 2002), em outras palavras, o objetivo central era adequar o sistema educacional à orientação política e econômica do regime militar e inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista (LUCKESI, 2005).

O aumento da pressão contra o Regime Militar e a luta dos educadores pela democratização da sociedade geraram importantes mudanças para a educação. Nesse contexto, surgiram, na década de 1970, diversas associações científicas e sindicais da área, tais como: a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd), a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), a Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE), dentre outras (FREITAS, 2002).

No ano de 1980 aconteceu na educação, uma ruptura com o pensamento tecnicista e surgiu um movimento pela reestruturação do Curso de Pedagogia que assumiu o princípio da “[...] docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, 2003, p. 68 e 79), sob influências das ideias da Pedagogia Progressista Libertadora, de Paulo Freire, que suscitou novas concepções sobre a formação docente e a necessidade de uma formação ampla, calcada na construção de uma consciência crítica, que possibilitasse a transformação social. A concepção emancipadora

de educação e de formação avançou para a superação de dicotomias entre a ideia de professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, meio a democratização de seus espaços e construção de novos projetos coletivos (FREITAS, 2002).

No mesmo ano, o Governo criou os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams), com o objetivo de amenizar os problemas relacionados às carências da formação docente. Com publicação da nova LDB, Lei 9.394/96, os Cefams foram fechados e a formação docente foi transferida para o nível superior. Segundo Pimenta (1995), os Cefams ofereciam cursos de formação integral, currículos voltados para a formação geral e pedagógica dos professores, com ênfase nas práticas de ensino, melhorando a qualidade da formação oferecida.

Em 1982 ocorre a criação dos cursos de Licenciatura Curta, para formar docentes que atuariam de 5ª a 8ª séries, gerando contestações na comunidade acadêmica, que argumentavam sobre a qualidade dessa formação aligeirada, pressionando o Conselho Federal de Educação (CFE), que mais tarde, tornou progressivo o processo das Licenciaturas Curtas, e por meio da ampliação de carga horária, se eleva a condição de Licenciatura Plena.

Em 1988, a nova Constituição foi aprovada e legislou sobre temas reivindicados pelos educadores, respeitando o consenso da área e abordou, por exemplo, questões referentes a gestão democrática, financiamento da educação e valorização profissional, embora, segundo Caiado (2008) foram atenuados pelas interferências de políticas internacionais.

Com ascensão de Governos neoliberais na década de 1990 foram realizadas várias reformas educacionais, orientadas pelo Consenso de Washington, que estabeleceu metas para os aspectos econômicos, sociais e de desenvolvimento. No Brasil, a influência neoliberal se evidencia em diversas medidas, como a promulgação da Lei 5.692/71, que incorporou a tendência tecnicista à educação, de forma que o ensino passou a ser norteado por um viés de produtividade e eficiência.

Segundo Shiroma, Morais, Evangelista (2002), as mudanças no cenário político, com a chegada de Fernando Henrique Cardoso à presidência, em 1994, favoreceu a aprovação do projeto proposto pelo Senador Darcy Ribeiro e gerou frustações, pois “[...] o governo acabou, por assim dizer, ceifando parte da fecundidade dos debates do movimento dos educadores, iniciados na década de 1980” (SHIROMA, MORAIS, EVANGELISTA, 2002).

A LDB, Lei nº 9.394/96, promulgada no governo de Fernando Henrique Cardoso seguiu as orientações estabelecidas pela Reforma dos Aparelhos do Estado[5], em que induziu a descentralização da educação, diluindo a responsabilidade de custeio e desenvolvimento entre os entes federados, por intermédio da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério (FUNDEF) (OLIVEIRA, 2008).

O cenário produzido pela exclusividade do FUNDEF em assistir o Ensino Fundamental, associado a definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e à instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi mais favorável as críticas, uma vez que se tornavam elementos estratégicos para atender a necessidade de preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, além de preservar o *status quo* de novas demandas e gastos.

Diversos obstáculos permeavam a efetivação de uma formação docente com qualidade, entre eles, o currículo ocupou lugar de destaque. O CFE orientou o cumprimento de um currículo mínimo, que instituía a obrigatoriedade de disciplinas pedagógicas, no entanto, as matrizes curriculares dos cursos de licenciaturas privilegiavam disciplinas de conhecimento específico da área, disponibilizando as disciplinas de formação pedagógica somente no final do curso (SILVA *et al*., 1991), estabelecendo uma dicotomia, que comprometia a identidade do licenciado, dividindo-o entre duas formações estanques: especialista em área especifica ou professor, ou seja, Matemático ou professor de Matemática, Geógrafo ou professor de Geografia? Essas questões ainda se encontram em pauta, uma vez que não foram resolvidas até hoje (GATTI, 1994).

Com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNs), em 2002 e posteriormente, das Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, foram feitas adequações nos currículos de formação docente, mediante a exigência de nível superior para os professores da educação básica, expressa na LDB (9.394/96), nos artigos 62 e 63:

---

[5] O Plano Diretor da Reforma do Estado, publicado em 1995, durante o primeiro mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso, é considerado como marco da Reforma Gerencial do Estado Brasileiro. Luís Carlos Bresser Pereira, então ministro do extinto Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), delineou os principais elementos para o Novo Estado Brasileiro, buscando a adequação da administração pública nacional a critérios da então moderna administração gerencial (LIMA, 2014).

> Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.
> Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão:
> I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o Curso Normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;
> II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à educação básica;
> III - Programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis.

Neste contexto, as Universidades encontraram a possibilidade de constituir os cursos de formação docente, conforme seus projetos institucionais, com liberdade para incorporar ou não os Institutos Superiores de Educação (ISEs). Segundo Gatti e Barreto (2009), os ISEs representaram, no âmbito das Faculdades isoladas ou integradas, o novo formato de formação docente, substituindo os cursos fragmentados existentes.

Os vários acordos com agências internacionais garantiam a continuidade das reformas do governo FHC, no primeiro mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que apresentou implantação de políticas de médio e longo prazo (OLIVEIRA, 2009; PINTO, 2009). Durante o governo Lula se destacou a implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado em abril de 2007 que trazia um conjunto de 52 ações, organizadas em quatro eixos: Educação Básica, Educação Superior, Educação Profissional e Tecnológica, Alfabetização e Educação Continuada. O PDE era articulado junto ao Plano de Metas “Todos pela Educação”, instituído pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007.

O Decreto presidencial nº. 6.755/2009, que instituiu a Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, legislou sobre a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para promover programas de formação inicial e continuada, com as seguintes determinações:

> Organizar em regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de educação básica (art. 1º), garantir a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de Educação Superior e equilibrar em âmbito nacional, as oportunidades

> de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério (BRASIL, CAPES, art. 3º, incisos II e III).

Em atenção aos parágrafos supracitados, a Capes passa a subsidiar, em 2011, o Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), nas Universidades públicas, promovendo a aproximação entre os graduandos e as escolas de educação básica com a perspectiva de superação da dicotomia entre a teoria e a prática, que sempre foi um obstáculo à qualidade da formação docente.

Por meio do PIBID, os alunos das licenciaturas têm oportunidade de vivenciar práticas docentes e experiências metodológicas, de forma que a escola se torna um espaço para reflexão e construção do conhecimento, além de cooperar para a formação de docentes, cientes da realidade em que atuarão (SOCZEK, 2011). Nesse sentido, compreender a escola como lugar de formação docente significa considerá-la como espaço de práticas, análises e de reflexões (NÓVOA, 2009).

O quadro 1 apresenta uma síntese da relação entre a proposta de educação e a formação docente e demonstra que a trajetória da educação brasileira é demarcada por fases de evolução e rupturas, de forma que cada período é determinado por características próprias.

Quadro 1- Síntese da relação entre as disposições legais para a educação brasileira e a formação docente entre 1549-2002

PERÍODOS	**Disposições Legais para a Educação Brasileira**	**Formação Docente**
1549 a 1759	Educação voltada para o fortalecimento da doutrina católica.	Nesse período não havia nos documentos referências à formação docente.
1759 a 1827	Educação voltada para estudo das humanidades.	Alguns sinais de preocupação com a formação docente.
1827 a 1890	No texto da lei de 15 de outubro de 1827 enfatizava o ensino da leitura, da escrita e da matemática, além de princípios de moral cristã da religião católica e da história do Brasil.	A lei de 15 de outubro de 1827 previa professores pouco qualificados para lecionar deveriam complementar a sua formação de maneira individual. Em 1834, inauguração da primeira escola de formação de professores a Escola Normal.
1890 a 1931	Criação das escolas primárias nos estados, baseadas na Leis Orgânicas do Ensino. A reforma paulista propõe	Estabelecido padrões de organização do ensino superior. Escola de Professores.

	os grupos escolares, com a divisão dos alunos em séries.	
1930 a 1945	Regulamentação do ensino industrial (Escolas SENAI) de caráter técnico. Na década de 1940, as escolas secundárias se expandem e diminuem o caráter elitista.	A formação dos professores deixou de ser promovida pelas escolas normais e passa a ser realizada pelos cursos superiores.
1931 a 1963	Promulgação (1961) da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB): institui um núcleo de disciplinas comuns a todos os ramos. Denomina as fases em ensino de 1º grau e 2º grau. Promulgada a LDB, Lei n. 4024/61.	Escolas superiores, secundárias e primárias e influenciadas pelo ideário pedagógico renovador (Formação aligeirada).
1964 a 1985	A inserção de disciplinas como Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC). História e Geografia se fundem em Estudos Sociais.	A Reforma Universitária, por meio das medidas da Lei N o 5540 de 28 de novembro de 1968, alterou as estruturas da educação superior no país. Criação dos Cursos de Licenciatura Curta (1982).
1971	LDB/71. Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus. A Lei 5.692: 2ºgrau passou a ter como principal objetivo a profissionalização (Tendência tecnicista) e promoveu a reorganização do currículo escolar, em um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional.	Os professores que eram, até o momento, habilitados por meio do Curso Normal, passaram a realizar sua formação a nível de 2º grau em curso profissionalizante chamado magistério, que agregou as diferentes habilitações construídas no Curso Normal, que assumiu um traçado integrado, flexível e progressivo de formação de professores.
1988	O art. 214 CF/1988, determina a elaboração do PNE de acordo os princípios fundamentais da educação brasileira: I) à erradicação do analfabetismo; (II) à universalização do atendimento escolar; (III) à melhoria da qualidade do ensino; (IV) à formação para o trabalho; e (V) à promoção humana, científica e tecnológica do país.	Reestruturação do Curso de Pedagogia. Criação dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams), através do Decreto 28.089/88 de 13 de janeiro de 1988.
1996	LDB/96. Criada para garantir uma educação de qualidade capaz de contribuir para o desenvolvimento por completo do cidadão e amenizar as desigualdades geradas por questões socioeconômicas. Denominação de Ensino Fundamental e Ensino Médio.	Currículo mínimo, voltado para os conhecimentos específicos da área.

2002	Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), abril de 2007.	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNs), em 2002. O Decreto presidencial nº. 6.755/2009, que instituiu a Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Fonte: Pesquisa Bibliográfica, 2019. Dados organizados pela autora

Foi nesse processo, que a Geografia se institucionalizou como disciplina escolar, impondo novas demandas para o exercício da docência nessa área, repercutindo na formação do professor e consequentemente nos cursos de licenciaturas em Geografia. Na seção seguinte serão apresentadas as orientações legais mais recentes, que evidenciam a intensificação das exigências, a partir de 2002.

2.1.1 Os cursos de licenciatura em Geografia no Brasil

Segundo Sousa Neto (2008) importantes produções do conhecimento geográfico brasileiro se estabeleceram através de estudos dos autodidatas, historiadores, religiosos, engenheiros civis, militares, entre outros, mesmo antes de sua institucionalização acadêmica, que segundo Monteiro (1980) e Pereira (1955) se concretizou por meio da criação dos cursos de Geografia na Universidade de São Paulo (1934), da Universidade do Distrito Federal (1935) e da Universidade do Brasil (1930). No entanto, Bernardes (1982), ao classificar as etapas de evolução do conhecimento geográfico no Brasil afirmou que a institucionalização da Geografia só ocorreu depois da criação dos curso de Geografia da USP e da Universidade do Brasil, destacando as importantes participações do Conselho Nacional de Geografia (CNG) e da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), na produção e difusão desses conhecimento no Brasil.

A esse respeito, Moreira (2010) propõe uma classificação para o conhecimento geográfico brasileiro, denominando-os em: conhecimento formal, produzido no âmbito acadêmico e o conhecimento informal, aquele constituído por agentes de diversas áreas, desvinculadas da academia, construídos nas instituições de ensino básico. O autor ressalta ainda que o fato do percurso geográfico ser realizado todos os dias “[...] de casa para o trabalho, do trabalho para a escola, da escola para o trabalho, pondo a geografia na própria intimidade das nossas condições de existência” (MOREIRA: 2010b, p. 45) possibilita

considerar que a construção do conhecimento geográfico é inerente à prática cotidiana, de forma contínua.

Os primeiros professores qualificados para o exercício do ensino de Geografia foram formados por volta do ano 1936, oriundos do curso de Geografia instituído na Universidade de São Paulo (USP) em 1934, cuja matriz curricular apresentava a dicotomia entre as vertentes Humana e Física.

Na região Nordeste do Brasil, o primeiro curso de Geografia foi implantado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 1941. O curso foi oferecido até 1950, com licenciatura e bacharelado em Geografia e História. Nos primeiros anos do curso, os formados atuavam sempre como profissionais da educação básica, pois não havia na região, oportunidades de trabalho como bacharéis.

A formação oferecida pelo curso da UFBA estava alicerçada numa concepção científica da Geografia e numa pedagogia renovada. Mas foi na década de 1950 que houve uma maior difusão dos cursos de Licenciaturas em Geografia, tanto em instituições públicas como privada, que qualificava docentes para atuar nos diferentes níveis de ensino (ROCHA, 2000).

Os cursos de formação de professores de Geografia sofreram alterações com a promulgação da Lei n°4024/61, que trazia as Diretrizes e Bases da Educação Nacional com uma nova regulamentação, exigindo um currículo mínimo para todos os cursos realizados no Brasil. O Professor Newton Sucupira foi o relator do Parecer nº 412/62, aprovado em 19 de dezembro de 1962, pelo Conselho Federal de Educação, o qual propôs um currículo mínimo para os cursos de Geografia: Geografia Física; Geografia Biológica ou Biogeografia; Geografia Humana; Geografia Regional; Geografia do Brasil; Cartografia. Duas matérias escolhidas dentre as seguintes: Antropologia Cultural; Sociologia; História Econômica Geral e do Brasil; Etnologia e Etnografia do Brasil; Fundamentos de Petrografia, Geologia, Pedologia; Mineralogia; Botânica. O documento esclarece que o currículo apresentado fazia referência ao curso de formação de professor de Geografia, com duração de quatro anos e não a profissão de Geógrafo (PARECER n°412/62).

Enquanto que os documentos oficiais direcionavam para uma separação da Geografia e da História nas graduações, autores como Azevedo (1946) avaliavam como equivocada a divisão curricular dos cursos de Geografia em Geografia Física, Humana e do Brasil, bem como a separação entre a Geografia e a História. Para o autor, o ideal seria um curso fundamental de no mínimo três anos, com o estudo das matérias básicas, que

habilitava a exercer o magistério, quem o concluísse. Para Azevedo (1946), a Geografia e a História seriam separadas, somente, em curso de especialização, com dois ou três anos, formando um conhecimento específico.

Outras discussões giravam em torno da formação dos professores que lecionavam nos cursos superiores de Geografia, pois era necessário buscar professores em outros países e que nem sempre eram formados na área. Nesses termos Monbeig (1954) enfatizava:

> Ninguém pode improvisar-se professor. Salvo casos excepcionais, aquele que exerce uma certa profissão não está, só por isso, apto a ensinar uma disciplina científica, da qual nada aprendeu desde a juventude. Nenhum professor de Geografia pensaria improvisar-se engenheiro ou advogado (MONBEIG, 1954, p. 68).

Um emaranhado de equívocos atribui ao ensino de Geografia estereótipos de uma disciplina que apresenta conteúdos a serem memorizados, vinculados apenas aos aspectos naturais e por isso podem ser ministrados por professores de qualquer área do conhecimento, e até por bacharéis, sem formação para o trabalho docente. A visão de uma Geografia como disciplina irrelevante está presente nos documentos que regem a educação do país, assim como, no cotidiano da sala de aula, de maneira a desconsiderar o cunho reflexivo, emancipatório e de formação do sujeito, inerente ao estudo geográfico, subjugando-a a um nível de importância inferior que se evidencia na carga horária reduzida, comparada às disciplinas consideradas mais importantes, como Língua Portuguesa e Matemática.

Em 1971, a educação básica brasileira foi reestruturada em primeiro e segundo graus, através da Lei n°5692/71 que estabeleceu um currículo escolar com um núcleo comum e uma parte diversificada, o qual incorporou em sua grade, os Estudos Sociais (FIORI, 2012). Associado a esse processo ocorreram mudanças nos cursos de formação, surgindo a licenciatura curta em Estudos Sociais e segundo Seabra (1981), a implantação de tais licenciaturas acarretaria sérios problemas, como a extinção dos cursos de licenciatura em áreas específicas e a separação entre o bacharelado e a licenciatura, que contribuiu para o enfraquecimento da preparação científica do professor. Inúmeras instituições de ensino superior encerraram os cursos de licenciaturas plenas em Geografia e passaram a oferecer a modalidade curta de Estudos Sociais, sobretudo as instituições privadas que viram nas licenciaturas curtas uma oportunidade de lucro (ROCHA, 2000).

Rocha (2000) sinaliza que a postura assumida pelo Estado ao promulgar a LDB, (Lei n°9394/96) evidencia o direcionamento da educação brasileira para atender às necessidades do mercado e ainda afirma:

> O MEC, assumindo para si o papel de reformador das propostas curriculares, impõe a sua política de Diretrizes Curriculares Nacionais. Estas, refletindo uma postura adotada pelo atual governo, buscam adequar os cursos de formação à lógica perversa do mercado. A ênfase dos cursos deixa de ser assentada na sólida formação teórica, passando a ser priorizada a aquisição de competências e habilidades por partes dos(as) futuros(as) profissionais (ROCHA, 2000, p. 137).

O processo de expansão do modo de produção capitalista impôs medidas que afetaram o campo educacional, de maneira que a educação se voltou para atender às necessidades de ampliação do capital, sobretudo ao que se refere a preparação de mão de obra técnica, evidentes nas modificações realizadas nas matrizes curriculares e refletiu na formação docente.

Em 26 de junho de 1997, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu as regras de organização e funcionamento dos chamados "[...] programas especiais de formação pedagógica de docentes". Rocha (2000) considera que essa política serviu para promover uma formação aligeirada para atender a demanda de professores, que havia crescido em virtude da maior oferta de cursos técnicos.

Percebe-se que os cursos de formação docente, dentre eles as Licenciaturas em Geografia, se modificam conforme a dinâmica da sociedade, muitas vezes, em detrimento da satisfação mercadológica em detrimento da qualidade dessa formação, que segundo Rocha (2000, p. 142), "[...] infelizmente, estão prestes a serem transformados em cursos de formação de "dadores(as)" de aulas.".

Essa tendência exige de todos os envolvidos com a educação, um posicionamento crítico no sentido de questionar e reconhecer a relação entre a formação de professores e as melhorias necessárias à educação, que refletem diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

2.1.2 A formação de professores e o processo de ensino e aprendizagem

As discussões sobre educação abordam a formação de professores como um aspecto relevante no processo de ensino e aprendizagem e assinalam fragilidades que tornam ineficazes a atuação docente. Para Saviani (2011) são muitos os dilemas que

caracterizam a política de formação docente no Brasil e estabelece como principais desafios os seguintes aspectos:

> a) fragmentação e dispersão das iniciativas, justificadas pela chamada "diversificação de modelos de organização da educação superior"; b) descontinuidade das políticas educacionais; c) burocratismo da organização e funcionamento dos cursos no qual o formalismo do cumprimento das normas legais se impõe sobre o domínio dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente; d) separação entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas no âmbito dos sistemas de ensino; e) o paradoxo pedagógico expresso na contraposição entre teoria e prática, entre conteúdo e forma, entre conhecimento disciplinar e saber pedagógico-didático; f) jornada de trabalho precária e baixos salários (SAVIANI, 2011, p. 14).

Percebe-se que os desafios para se alcançar ensino de qualidade, estão para além de compreender a complexidade inerente ao processo de aprendizagem humana, pois os obstáculos estão relacionados ainda aos âmbitos econômico, político e a estrutura formativa e metodológica da formação de professores. Saviani (2011) aponta as condições de trabalho docente como um dos aspectos mais importantes e ressalta:

> [...] as condições de trabalho docente têm um impacto decisivo na formação, uma vez que elas se ligam diretamente ao valor social da profissão. Assim sendo, se as condições de trabalho são precárias, isto é, se o ensino se realiza em situação difícil e com remuneração pouco compensadora, os jovens não terão estímulo para investir tempo e recursos numa formação mais exigente e de longa duração. Em consequência, os cursos de formação de professores terão de trabalhar com alunos desestimulados e pouco empenhados, o que se refletirá negativamente em seu desempenho (SAVIANI, 2011, p. 17).

Os obstáculos supracitados evidenciam o nível de desvalorização do trabalho docente, que não se manifesta apenas na baixa remuneração, haja vista que o professor enfrenta condições adversas que impedem a realização de um trabalho com qualidade, o que torna a prática docente improdutiva e aponta para uma situação de inversão de valores, deslegitimando o professor enquanto produtor de saberes. A complexidade dessa questão é considerada por Nóvoa, nos seguintes termos:

> A profissionalização dos professores está dependente da possibilidade de construir um saber pedagógico que não seja puramente instrumental. Por isso, é natural que os momentos-fortes de produção de um discurso científico em educação sejam, também, momentos-fortes de afirmação profissional dos professores. Todavia, estes momentos contêm igualmente os germes de uma desvalorização da profissão, uma vez que provocam a deslegitimação dos professores enquanto produtores de

> saberes e investem novos grupos de especialistas que se assumem como "autoridades científicas" no campo educativo. O entendimento deste paradoxo parece-me essencial para compreender alguns dos dilemas actuais da profissão docente (NÓVOA, 1999, p. 6).

Ao considerar a abordagem dos autores, percebe-se que a formação de professores envolve muitas nuances, apresentando uma densa rede articulada que assemelha-se a uma complexa engrenagem, de forma que uma avaria em determinado elemento reflete em toda lógica do sistema, uma vez que há uma relação de interdependência entre as dimensões e os diversos elementos que o compõem.

No processo de formação docente, a competência do professor é considerada um dos importantes componentes e não deve ser compreendida como mero domínio de conteúdos e estratégias de aplicação e sim impregnada de significado, sobretudo dentro do contexto que está inserido.

Ao considerar o ensino uma construção social, na qual todos os sujeitos envolvidos, são seres passivos de constantes transformações provocadas pelo meio, admite-se que o processo de ensino gera para o docente, a exigência de um dinamismo de adequação a tais mudanças. Com relação a esse aspecto, Tardif afirma:

> [...] os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los (TARDIF, 2000, p.3).

No desenvolvimento dos processos educativos é necessário considerar os conflitos e contradições da sociedade, com suas crenças e valores externos à escola, impondo aos cursos de formação docente a função de preparar um professor capaz de perceber e agir conforme as exigências impostas no meio social no qual a escola está inserida, como ressalta Pimenta (2002) ao dizer que a função da licenciatura é promover o desenvolvimento dos saberes docentes, por meio da construção de atitudes e valores, exigidos no cotidiano da sala de aula:

> Espera-se que a licenciatura desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (PIMENTA, 2002, p. 18).

Uma construção consistente do saber pedagógico possibilita ao docente alcançar eficácia no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que desenvolve habilidades para lidar com os desafios impostos pelas diversas realidades inerentes à escola.

Nóvoa (2009) considera que a formação de professores está muito distante do exercício da profissão docente, das demandas diárias e culturas profissionais e que muitos dos envolvidos nesse processo reconhecem essa importância, contudo a educação vive um tempo de incertezas e perplexidades. “Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo” (NÓVOA, 2009, p. 11). O autor ressalta que há uma demasia de discursos redundantes ao afirmar:

> O campo da formação de professores está particularmente exposto a este efeito discursivo, que é também um efeito de moda. E a moda é, como todos sabemos, a pior maneira de enfrentar os debates educativos. Os textos, as recomendações, os artigos e as teses sucedem-se a um ritmo alucinante repetindo os mesmos conceitos, as mesmas ideias, as mesmas propostas (NÓVOA, 2009, p. 204).

Os processos de formação docente não se concretizam somente no campo abstrato das teorias, mas toma forma no chão da escola, onde as experiências dão sentido ao que foi aprendido na academia, circundados pelas contradições da realidade escolar. É necessário ressaltar que o espaço da sala de aula é heterogêneo, e que os modelos desenvolvidos nos esboços teóricos precisam ser adaptados a cada situação, exigindo do professor habilidades que são adquiridas com a prática. Nesse sentido, Nóvoa (1995), ressalta:

> [...] a formação passa pela experiência, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. A formação docente requer a participação dos professores em processos reflexivos e não somente informativos. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (NÓVOA, 1995, p.28).

Para o autor, a formação docente é desafiada a construir uma mentalidade que conceba a escola como um espaço, onde não há distinção entre o trabalhar e o formar (NÓVOA,1995). No processo de formação e profissionalização docente, Nóvoa (2000) enfatiza a importância de considerar o professor em sua dimensão humana, bem como, admitir que diversos elementos sociais influenciam na construção da identidade e

formação do profissional da educação. Essa perspectiva é também defendida por Santos Neto (2002) que explica:

> Quando digo aspectos humanos da formação (ou competência) docente quero me referir àqueles elementos que são próprios da natureza humana e que dizem respeito à interioridade, à subjetividade de cada ser humano. Assim, aspectos como identidade, projetos pessoais, representações, vida emocional, intersubjetividade, consciência corporal, autoconceito, espiritualidade, sensibilidade ao ouvir o outro, capacidade de disciplina pessoal, generosidade, constância, compromisso pessoal com utopias, entre tantos outros, constituem-se no que estou chamando de aspectos humanos. [...] os aspectos humanos da formação docente articulam-se com a racionalidade técnica, política e profissional (SANTOS NETO, 2002, p.45).

A abordagem tecida pelos autores direciona para uma reflexão ao considerar fatores como: relação entre professor e aluno, afetividade, compromisso profissional, ética, competência, relações na escola, dimensão humana do docente. A atenção dispensada para tratar de tais fatores estabelece lacunas entre a relação técnica e humana, inerente ao processo de ensino e aprendizagem, pois segundo a ideia defendida por Pimenta (2002), Nóvoa (2000) e Santos Neto (2002) esses fatores estão incorporados no exercício da dimensão humana.

Sobre os aspectos da formação e capacitação, Maturana (2003) explana que a dimensão humana no exercício de educar deve criar condições que sirvam de apoio para o crescimento de um sujeito capaz de respeitar a si e ao outro. É com esse entendimento que o autor define que: “[...] a educação deve estar centrada na formação humana e não técnica [...], embora esta formação humana se realize através da aprendizagem do técnico, na realização do aspecto da capacitação da tarefa educacional"(MATURANA, 2003, p.13). Para reforçar essa ideia Tardif ressalta:

> Ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, ao nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia (TARDIF 2005, p.118).

As pesquisas sobre formação docente têm enfatizado a dimensão humana do professor, de maneira que contribuem para a valorização do magistério, fortalecem a importância do papel do professor e o seu reconhecimento como sujeito fundamental no

processo educacional, evidenciam as exigências e cuidados inerentes ao seu ofício e a sua formação.

Nessa perspectiva, as pesquisas que retratam os percursos formativos, considerando a trajetória de vida e o desenvolvimento pessoal e profissional exigem que o pesquisador procure meios de enxergar o docente para além das aparências, de forma a considerar a subjetividade e a própria maneira que o docente se reconhece no processo de formação pessoal e profissional. Ao considerar essa dimensão, o pesquisador estará diante de aspectos particulares do professor, enquanto pessoa, profissional e ser social.

A formação docente envolve ainda a construção dos saberes dos professores. Para Tardif (2007) há na prática docente uma inter-relação de saberes que o autor denomina como disciplinares, os quais acontecem pelo contato do professor com diversas áreas do conhecimento: a) experienciais - construídas por meio das práticas do cotidiano escolar e b) curriculares - que envolvem os discursos, objetivos, conteúdos e método, estabelecidos pelo programa que cada instituição organiza e define como modelo de formação.

É de fundamental importância considerar o currículo nas reflexões que envolvem formação docente, uma vez que este implica na prática em sala de aula e no processo de ensino e aprendizagem, como afirma Guarnieri:

> [...] o aprendizado da profissão a partir de seu exercício possibilita configurar como vai sendo constituído o processo de aprender a ensinar. Tal construção ocorre à medida que o professor vai efetivando a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico e o contexto escolar com a prática docente (GUARNIERI, 2005, p. 9).

A base curricular se constitui como alicerce para as concepções estabelecidas pelo professor durante a sua formação inicial e que passarão por uma articulação entre a teoria e a prática, resultando em um modo próprio de desenvolver o processo de ensino e a aprendizagem. Para compreender a função do currículo no processo de formação docente é necessário considerar os elementos que o compõe, pois de acordo com Moreira e Silva (2005):

> [...] o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares (MOREIRA e SILVA, 2005, p. 8).

O currículo se caracteriza como um componente que possibilita à formação docente uma dinâmica constante de ações reflexivas e emancipatórias, contudo é imprescindível que o professor seja consciente que o currículo é construído conforme estratégias políticas e ideológicas de um dado momento histórico. Sacristãn (2000) apresenta o currículo como uma *práxis*, que se desenvolve e se constitui no âmbito social, político, cultural e histórico por meio das intervenções humanas que fazem parte deste contexto, o que evidencia o espaço acadêmico como lugar propício para os avanços e inovações curriculares.

Moreira e Candau (2006) asseguram que as discussões sobre conhecimento, poder e identidade marcam as teorizações sobre questões curriculares. Dessa forma se faz fundamental conhecer as teorias de currículo para a formação de professores, visto que esse conhecimento pode possibilitar a reflexão sobre a construção de uma consciência social, favorável ao desenvolvimento de uma maior sensibilidade para apreender os contextos sociais em que a escola está inserida e se preparar para atuar no processo de ensino nas variadas conjunturas. Em outras palavras, Moraes e Utzig (2017), explica:

> Os componentes do currículo podem ser percebidos nos objetivos de ensino e conteúdos que se fundamentam em concepções epistemológicas, filosóficas, políticas, sociais, culturais entre outras (o que ensinar). Nas sequências de conteúdos e a faixa etária, bem como nas capacidades cognitivas do educando – discurso da Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem – (quando ensinar). Nas questões referentes aos métodos e técnicas (recursos de ensino) do processo educativo, presentes nos pressupostos metodológicos que fundamentam a prática pedagógica (como ensinar) (MORAES E UTZIG, 2017, p. 28).

Considera-se assim, que o currículo, além de basilar o aspecto formativo do conhecimento pedagógico, direciona e determina o processo de ensino e aprendizagem, moldando seus resultados, conforme as tendências políticas, ideológicas e culturais que permearam a sua construção e que, consequentemente, estarão evidentes na formação dos sujeitos oriundos desse processo.

Para Pimenta (2002), a essência do trabalho do professor é possibilitar que a aprendizagem ocorra como consequência da atividade de ensinar e isso significa buscar aporte teórico para definir diretrizes adequadas ao ensino, sem desvencilhar do contexto inserido, pois como afirma Freire (1996), a teoria não determina a prática, mas apenas

possibilita alcançar, de maneira crítica, a práxis necessária em uma realidade específica, em um dado momento.

No entanto, conhecer a teoria não é suficiente para transformar a realidade, porém "[...] a atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente" (PIMENTA, 2002, p. 92). A reflexão crítica sobre teoria e prática é uma ação transformadora no processo de formação docente e deve estar tanto na fala do professor, quanto em sua prática.

2.2 Ensino de Geografia no Brasil: breve contextualização

No período colonial, a educação ministrada pelos jesuítas trazia uma proposta de ensino para os filhos dos colonos, calcada em uma formação humanista, com uma introdução ao "amor à pátria", enquanto que para os índios, o ensino era voltado para a formação cristã. Nesse contexto educacional, os conhecimentos geográficos eram apresentados por meio dos textos literários (ROCHA, 2010).

No período do Império e da República, a educação brasileira continuou desenvolvendo propostas de ensino distintas, conforme os interesses da classe dominante e favoreceu para que a Geografia se tornasse uma disciplina específica na escola. Como afirma Rocha (2010):

> [...] no Império e depois sob a República, a educação brasileira continuava sendo voltada para a classe dominante [...] Foi de certa forma por causa desta classe dominante que a Geografia tornou-se uma matéria escolar específica quando, em 1831, passou a ser requisito nas provas para os Cursos Superiores de Direito. Ser Bacharel em Direito e futuro administrador de Cargos Públicos era um dos objetivos das principais famílias da época (ROCHA, 2010, 13).

A Geografia foi instituída como disciplina autônoma no currículo escolar brasileiro a partir de 1837, quando o Decreto de 2 de dezembro daquele ano, expedido pela Regência Interina, criou o Imperial Colégio de Pedro II, localizado no Rio de Janeiro. A criação do referido colégio não foi apenas para oferecer a corte um ensino secundário de qualidade, mas criar uma instituição de excelência, que servisse de modelo a ser

seguido pelas demais escolas públicas ou particulares, existentes ou a serem criadas, em todo território brasileiro (ROCHA, 2010).

A educação brasileira se desenvolve, desde então, baseada no modelo importado da França e todas as disciplinas ensinadas no Brasil, inclusive a Geografia, seguiam os moldes acadêmicos franceses, sem alterações significativas quanto a forma e o conteúdo, de maneira que a Geografia escolar pouco considerava as especificidades sócio históricas nacionais.

Os compêndios franceses denominado de “Manuel de Baccalaureat” e de “Atlas Delamanche”, foram a base do ensino de Geografia para diversas gerações de estudantes brasileiros, pois mesmo após o surgimento dos livros nacionais, estes eram, em sua maioria, meras traduções do material da França, pois se manteve avessa a outras influências (ROCHA, 2010).

Por volta do ano de 1900, o ensino de Geografia havia se consolidado praticamente em todas as instituições de ensino do território brasileiro. Era marcado pelos aspectos naturais regionais, com o objetivo de promover um sentimento de patriotismo, denominado por Lacoste (1997) como a “geografia dos professores”, reduzido ao estudo dos aspectos visíveis, desprovido de reflexões sobre as relações entre sociedade e natureza. Nesse sentido, Straforini (2001) compreende que o ensino de Geografia foi reduzido ao estudo descritivo das paisagens naturais e humanizadas, de forma dissociada do espaço vivido pela sociedade e das relações contraditórias de produção e organização do espaço. E ainda:

> Os procedimentos didáticos adotados promoviam principalmente a descrição e a memorização dos elementos que compõem a paisagem sem, contudo, esperar que os alunos estabelecessem relações, analogias ou generalizações. Pretendia-se ensinar uma geografia neutra (STRAFORINI, 2001, p.104).

Profundas transformações marcaram a Geografia escolar brasileira na década de 1920. Surge, nesse período, uma nova proposta de ensino para essa disciplina, que se torna oficial a partir da reforma implementada por Luiz Alves/Rocha Vaz, sendo dessa forma, forte oposição ao modelo da Geografia tradicionalmente ministrada nas escolas do Brasil (ROCHA, 2010), que vivia naquele momento um período de repensar a educação brasileira marcado pelo otimismo pedagógico e o entusiasmo pela educação (NAGLE, 1976).

Na década 1930 surgem os primeiros cursos superiores de Geografia no Brasil ministrados por professores franceses, fortalecendo a influência lablachiana, típica à Geografia francesa. Os primeiros professores de Geografia com nível superior foram, a princípio, para a educação básica e posteriormente passaram a realizar pesquisas nas academias, o que fez a Geografia ganhar espaço e respeito ao apresentar-se como ciência acadêmica e escolar (MIRANDA, 2015).

A Segunda Guerra Mundial provocou mudanças nos mais variados aspectos da humanidade, a exemplo da transformação no modo de produção científica, tecnológica, social e econômica, que, por sua vez, influenciou no surgimento de novas perspectivas de abordagens dos conhecimentos geográficos, os quais promoveram a superação do saber fragmentado e do discurso pedagógico enciclopédico, construídos pela Geografia Tradicional. Surge assim, um conjunto de ideias voltadas para a mudança teorética e quantitativa, dando início à Nova Geografia, corrente responsável pela superação das dicotomias e dos procedimentos metodológicos da Geografia Tradicional baseada na análise regional (CHRISTOFOLETTI, 1982).

Nas décadas seguintes do século XX, o modelo de ensino importado da França foi superado, de forma que o conteúdo ligado às nomenclaturas geográficas e descrição das paisagens deram lugar a uma nova forma de se pensar a Geografia (RANGEL e GOUVEA, 2016). Contudo, Rocha (2010) ressalta que não ocorreu uma simples substituição, mas na verdade, houve intensos embates entre os simpatizantes da Nova Geografia e os que defendiam a orientação geográfica tradicional, originando o modelo adotado hegemonicamente até as décadas de 1970 e 1980.

É na década de 1960 que surgem as primeiras discussões denominadas como Geografia Crítica, baseadas no materialismo histórico-dialético, com características de uma Geografia de relevância social, que teceu fortes críticas à corrente Tradicional e à Nova Geografia. Segundo Christofoletti (1982), para designar tudo que essa Geografia abrangeu, o termo mais adequado é Geografia Radical, incluindo a postura contestatória de seus praticantes.

A ascensão da Geografia Crítica se deu na década de 1980 e foi marcada por um vasto número de publicações em todo país, fruto dos debates dos anos anteriores, promovidos pelos dos trabalhos dos professores do início do século XX, das Associações de Geógrafos e do esforço dos profissionais interessados no reconhecimento da importância do Ensino da Geografia (MELO; VLACH; SAMPAIO, 2006).

Em meados da década de 1990, os currículos escolares sofreram mudanças com a implementação das Diretrizes Curriculares e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que procederam dos acordos estabelecidos pelo governo brasileiro junto a organismos internacionais, por meio dos quais o Estado comprometeu-se a promover uma nova disposição para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Os PCNs apresentavam os conteúdos que deveriam ser ensinados em Geografia, por série/ano. Estas e outras medidas contribuíram para mudanças na educação brasileira e significou "[...] a salvação da lavoura, via livro didático para uma grande parte do trabalho escolar, mas por outro lado também uma simplificação e redução das experiências formativas das novas gerações no Brasil" (MIRANDA, 2015, p. 40).

As discussões sobre a necessidade de mudanças no ensino se intensificaram bastante e em meados de 2015 concentraram-se em torno das propostas de modificações curriculares. Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que estabelece os processos essenciais que os alunos devem desenvolver em cada etapa da educação básica brasileira foi reformulado e homologado pelo Ministério da Educação (MEC), em sua terceira versão, no dia 20 de dezembro de 2017 para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e em 14 de dezembro de 2018, para o Ensino Médio.

A nova BNCC ressalta a importância da construção do pensamento espacial, do raciocínio geográfico e traz orientações que conduz à aproximação dos objetivos de aprendizagem e novas dimensões para a realização da leitura de mundo. No entanto, há evidências de diferentes posicionamentos, que acentuam os embates, a exemplo de Lima *et al* (2016) que criticam a BNCC, nos seguintes termos:

> [...] a proposta apresentada silencia sobre o debate em torno do objeto de estudo da Ciência Geográfica (espaço geográfico, espaço social, organização espacial e produção do espaço). No texto, há uma clara escolha de perspectiva teórico-metodológica a partir de uma categoria/conceito-lugar, para definir o processo formativo (o sujeito e o mundo, o lugar e o mundo, as linguagens e o mundo, as responsabilidades e o mundo). Torna-se evidente a forma simplista e reducionista ao propor dimensões formativas e, por consequência, os objetivos de aprendizagem no componente curricular Geografia (LIMA *et al*, 2016, p. 166).

A contextualização histórica do ensino de Geografia evidencia a necessidade de melhorias significativas para o trabalho dessa disciplina. Faz-se necessário refletir possíveis mudanças no desenvolvimento dos temas geográficos em sala de aula. Portela

(2018) salienta a importância da Geografia para a formação de um sujeito crítico, capaz de transformar a sociedade e se reconhecer como parte dela. E ainda destaca:

> Em última análise, não se pode deixar de atentar para uma proposta curricular que realmente construa e, não destrua, o resultado de muito trabalho e luta por parte dos que defendem uma escola de qualidade que ensine significativamente as crianças e jovens. Esse, sim, seria um projeto de nação coerente. A importância da Geografia no seu campo de atuação e no currículo escolar, apresentada de modo consistente para a formação humana, contrapõe-se ao que o texto aponta como necessária ao saber localizar-se, situar-se e orientar-se no mundo, numa perspectiva meramente contemplativa (PORTELA, 2018, p. 65).

A orientação do processo educativo escolar decorre fundamentalmente da dimensão curricular que se assume, por meio da qual se faz possível a constituição do cidadão desejado pela sociedade. Neste sentido, a relevância do ensino de Geografia na Educação Básica parte do desempenho fundamental da disciplina em oferecer elementos essenciais para a compreensão e intervenção no contexto social em que o sujeito está inserido, estabelecendo múltiplas relações com o espaço, que determinam as interações interpessoais e trocas nos campos da ciência, cultura, trabalho e educação.

2.3 Ensino e aprendizagem de Geografia: saberes e práticas docentes

A dinâmica dos estudos sobre o processo de ensinar e aprender dá origem as tendências pedagógicas que desmembraram em cinco abordagens (Tradicional, Comportamentalista, Humanista, Cognitivista, Sócio-Cultural), nas quais os sujeitos do processo foram compreendidos, ora como transmissor (professor) e receptor (aluno) de conhecimento em uma perspectiva rígida, ora por concepções que concebem o ensino e aprendizagem como um todo integrado e atribuem ao educador o papel de mediador do processo e este ganha *status* de sujeito ativo em seu próprio processo de aprendiz.

No percurso da educação brasileira, autores como Freire (1989) defendem uma prática pedagógica histórico real, na qual não só o aluno é reconhecido como integrante ativo da construção da sua própria aprendizagem, mas sua realidade também é considerada e faz parte do desenvolvimento do processo educativo, que envolve tanto o aluno como o professor.

Saviani (1997), por sua vez, salvaguarda a pedagogia “Histórico-Crítica”, apontada pelo autor como uma forma de superar os entraves até então encontrados na

construção do conhecimento, por meio de uma teoria dialética, na qual a construção se dá num movimento dinâmico entre o conhecimento empírico e o científico.

Com base nos estudos de Saviani e na teoria Histórico-Cultural de Vigotsky, Gasparin (2005) propõe um desenvolvimento eficaz do processo de ensino e aprendizagem baseado num método pedagógico voltado para a transformação social, no qual valoriza os conhecimentos prévios dos alunos, na tentativa de romper com práticas que ainda privilegiam o exercício da repetição e da memorização.

Segundo Libâneo (1994) para que ocorra a aprendizagem é preciso um processo de assimilação ativa, construído por meio de atividades práticas em várias modalidades e exercícios, nos quais se pode verificar a consolidação e aplicação prática de conhecimentos e habilidades. Nesse processo, o professor põe em prática o tripé: objetivo, conteúdo e método. “É uma relação recíproca na qual se destacam o papel dirigente do professor e a atividade dos alunos” (LIBÂNEO, 1994, p. 90).

Diante desse contexto de diferentes concepções acerca do Ensino e Aprendizagem, é necessário considerar que elas não contemplam plenamente a complexidade presente em tal processo, mas que apresentam aspectos que se complementam, de forma que seria inviável restringir-se a uma única vertente. Com base nessa abrangência avalia-se necessário que as reflexões permeiem os elementos referentes as vivências do educando, sua atuação na construção do conhecimento, a dialética entre a teoria e a prática, a prática docente e a relação professor e aluno.

Com base nesse posicionamento se estabeleceram as reflexões sobre o ensino e aprendizagem que conduziram ao reconhecimento da importância do professor dentro deste processo, uma vez que a postura adotada pelo docente no cotidiano da sala de aula e as concepções que defende acerca da ciência que trabalha são determinantes para o desenvolvimento efetivo do ensino e da aprendizagem, evidenciando ainda a relação entre professor e aluno, que define diversas facetas da aprendizagem e abrange todas as dimensões do processo que se estabelece em sala de aula, o que exige do docente o compromisso de considerar sua realidade pessoal e social do estudante.

Tunes, Tacca e Bartholo Junior (2005) afirmam que o ato de assumir-se como professor requer consciência em adotar metas e objetivos, sabendo o que vai ser ensinado, para quem será ensinado e como será realizado. Para além disso, Gomes (2006) afirma que a prática pedagógica precisa ter dinâmica própria, capaz de agregar a cultura, os valores e a interação, possibilitando o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos e de seu lugar no mundo, de forma significativa.

As ideias supracitadas versam sobre a necessidade do professor se posicionar como mediador entre o conhecimento sistematizado e o aluno, o que significa, dentre outras coisas, buscar se capacitar para o exercício da profissão, em um processo contínuo de formação, possibilitando desenvolvimento de múltiplos saberes, os quais orientam a prática e contribuem para aumentar a competência em sala de aula, pois segundo Tardif (2000) "[...] os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por ele no âmbito de suas tarefas cotidianas [...]" (TARDIF, 2000, p. 228). Nessa perspectiva de construção dos saberes docentes, o professor precisa também estar disposto a lidar e a considerar o vasto universo multicultural da sociedade, que está presente em sala de aula e remete à relação entre docente e estudante.

No que se refere à relação professor e aluno é necessário salientar a importância da afetividade, confiança e respeito entre docente e discente para que os sujeitos se desenvolvam melhor em seus respectivos papeis. Contudo, é imprescindível que o docente tenha a compreensão de que tais sentimentos, não devem interferir no cumprimento de seu dever, se mantendo ciente que sua postura e atitudes produzem marcas positivas/negativas, no aluno, pois segundo Freire:

> O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca (FREIRE, 1996, p.73).

Manter o equilíbrio entre a autoridade, respeito, afetividade e ao mesmo tempo, estabelecer normas e limites, sustentar um ambiente propício às necessidade de cada um, respeitar a individualidade, a liberdade e promover o desenvolvimento da aprendizagem e o senso de responsabilidade no educando, não é uma tarefa fácil e remete a refletir, de forma mais aprofundada, sobre a formação docente, no sentido de compreender o alinhamento entre a formação e a prática do professor, mediante os desafios que envolvem os aspectos políticos, acadêmicos, sociais e pessoais.

Nesse contexto, o papel do professor de Geografia é proporcionar aos alunos condições para o desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente, criando possibilidades de transformar a realidade por meio da teoria e da ação social, fazendo com que o aluno entenda que estudar é muito mais do que mera memorização de conceitos e termos científicos (MOREIRA, 2011).

Diante desses desafios, o ensino de Geografia precisa ser um instrumento emancipatório, de modo que é primordial que a "[...] compreensão do espaço geográfico não seja algo externo à sociedade" (OLIVA, 2006, p. 36), e sim intrínseco a ela e nessa perspectiva, o professor deve desenvolver os estudos considerando a realidade, remetendo o ensino de Geografia ao cotidiano dos alunos, sempre buscando a memória das vivências dos próprios educandos, pois "[...] o aluno é um ser histórico que traz consigo e em si uma história e um conhecimento adquirido na sua própria vivência" (CALLAI, 2001) e além disso, "[...] se o espaço não é encarado como algo em que o homem (o aluno) está inserido, natureza que ele próprio ajuda a moldar, a verdade geográfica do indivíduo se perde e a Geografia torna-se alheia para ele" (RESENDE, 1986, p. 20).

Para refletir sobre o modo de abordagem da Geografia em sala de aula é necessário compreender o percurso metodológico de seu currículo, observando como propõe-se construir o conhecimento dos alunos. Nesse sentido, é importante destacar que "[...] o método é algo ligado, de modo inextricável, à epistemologia, sendo impossível separar metodologia da teoria do conhecimento. Portanto, quando nos referimos à metodologia do ensino de geografia precisamos posicionar de que Geografia estamos falando" (CAVALCANTI, 2013. p. 228).

Compreender a educação como um processo de formação para a cidadania significa assumir uma proposta de ensino capaz de construir no aluno a habilidade de aprender a aprender, de forma a transformar o meio em que está inserido. Nessa perspectiva é necessário considerar o modo como as disciplinas escolares e, nesse caso, a Geografia, tem sido trabalhada, pois segundo Callai (2001):

> [...] o papel das disciplinas escolares, e o da Geografia particularmente, tem a ver com o método, quer dizer, de que forma se irá abordar a realidade. E daí, insisto, a clareza do objeto da Geografia é fundamental, pois nos dá os instrumentos (o conteúdo, as informações geográficas) para chegar onde pretendem. Porém, o encaminhamento é mais complexo e vai desde o conteúdo em si até a relação pedagógica que se estabelece entre este conteúdo, o professor e o aluno (CALLAI, 2001, p. 137).

O ensino de Geografia se constitui como um caminho capaz de promover a compreensão sobre os elementos que retratam a realidade, contribuindo para a construção de atributos que possibilitam ao sujeito se reconhecer como transformador da sociedade, pois nesse processo, o conhecimento disciplinar deve ser dinâmico, de forma a edificar novos conhecimentos, motivadores de reflexões. Callai (2003) reforça a importância da

construção conceitual, ao afirmar:

> Ao construir conceitos, o aluno realmente aprende, por exemplo, a entender um mapa, a compreender o relevo, o que é região, nação, município. Ao conhecer, analisar e buscar explicações para compreender a realidade que está sendo vivenciada no seu cotidiano, ao extrapolar para outras informações e ao exercitar a crítica sobre essa realidade, ele poderá abstrair essa realidade concreta, ir teorizando sobre ela e ir construindo o seu conhecimento. Ao construir conceitos, o aluno aprende e não fica apenas na memorização (CALLAI, 2003, p. 61).

Nesse sentido, construir conceitos possibilita ao sujeito organizar a leitura do espaço geográfico, por meio de elementos concretos e de experiências com o outro e o meio, de forma que as abstrações ajudem no entendimento do mundo percebido. Segundo Cavalcanti (1998):

> Seja como ciência, seja como matéria de ensino, a Geografia desenvolveu uma linguagem, um corpo conceitual que acabou por constituir-se numa linguagem geográfica. Esta linguagem está permeada por conceitos que são requisitos para a análise dos fenômenos do ponto de vista geográfico (CAVALCANTI, 1998, p.88).

A construção de conceitos implica na adoção de práticas docentes que priorizem a qualidade do desenvolvimento do pensamento geográfico, de forma que o estudante aprenda a relacionar, compreender, refletir e explicar fenômenos, constituindo um conhecimento que ultrapassa o campo da memorização. Para além dos conceitos, é necessário ainda, que o estudante reflita as contradições do espaço, o qual é compreendido conforme Santos (1988, p. 26-27) como “[...]um conjunto indissociável de que participam, de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais, e, de outro, a vida que os preenche e os anima, ou seja, a sociedade em movimento”.

Ao considerar as relações sociais concretizadas no espaço geográfico, a Geografia se caracteriza como uma disciplina do currículo escolar capaz de contribuir para a formação de alunos com consciência cidadã, que é desenvolvida no contexto escolar, através das práticas cotidianas, que dão sentido e se relacionam aos conhecimentos da Geografia.

No processo de ensino e aprendizagem em Geografia, o currículo se apresenta como instrumento dinâmico, que se movimenta conforme as influências culturais, de maneira que a Geografia da sala de aula se estrutura com uma fisionomia distinta da

Geografia científica, pois o conhecimento geográfico produzido na escola envolve a realidade numa dimensão de totalidade, que é um conceito fundamental para compreender o espaço geográfico, possibilitando releituras do mundo.

Segundo Freire (1998, p.29) “[...] o ato de estudar implica sempre o de ler, mesmo que neste não se esgote. De ler o mundo, de ler a palavra e assim ler a leitura do mundo anteriormente feita”. Assim, as metodologias devem se comportar como instrumentos a serviço das práticas de releituras do objeto de estudo da Geografia e da formação reflexiva do discente.

O percurso histórico da educação brasileira revela um processo longo e complexo, representado por muitas mudanças, permeadas por influências sociais, políticas e econômicas, evidentes, até mesmo, nos documentos oficiais da educação. Em um cenário educacional impreciso, a formação de professores foi tomando forma com lacunas que refletem negativamente no processo de ensino e aprendizagem, tornando mais desafiadora a profissão docente. Na próxima seção pretende-se abordar a formação de professores, no curso de Licenciatura em Geografia da UESB, por meio de reflexões que envolveram aspectos históricos do curso e apresentação das matrizes curriculares que embasaram a formação docente, desde 1985, ano da implantação do curso na instituição.

3 FORMAÇÃO DOCENTE E O CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UESB

Nessa seção serão apresentados os marcos históricos da formação docente em Geografia no Brasil, a implantação do Curso de Licenciatura em Geografia da UESB e a análise das matrizes curriculares selecionadas para a pesquisa (1985.2, 2003.2 e 2010.1). Por meio dessa abordagem serão pontuadas as mudanças significativas para a formação docente no período de vigência de cada matriz curricular do Curso, com a expectativa de traçar o perfil do professor de Geografia formado pela UESB.

3.1 A formação do professor de Geografia no Brasil

Para compreender a formação do professor de Geografia no Brasil é necessário considerar o percurso histórico da educação brasileira**,** desde a instrução jesuítica, no período colonial, até o contexto atual, apresentados na seção anterior. A Geografia não fazia parte do ensino no período colonial e desponta de forma indireta, nos conteúdos das Escolas de Primeiras Letras, criadas em outubro de 1827. Ainda não existia o professor de Geografia e "[...] sua presença ocorria por meio da História do Brasil e da Língua Nacional, cujos textos enfatizavam a descrição do território, sua dimensão, suas belezas naturais" (VLACH, 2013, p. 189).

Somente no início do século XIX, com a institucionalização do Colégio Pedro II (1837), a disciplina Geografia se tornou parte do currículo da educação formal no país. Nesse período se trabalhava uma Geografia descritiva, lecionada por profissionais de formações variadas. Como afirma Rocha (2000):

> [...] os (as) docentes que atuavam no ensino dessa disciplina eram oriundos(as) ou de outras profissões (advogados, sacerdotes etc.), ou então eram autodidatas, isto quando não eram apenas profissionais em início de carreira que exerciam o magistério até encontrar uma boa posição nas suas profissões de origem (ROCHA, 2000, p. 131).

As primeiras mudanças começaram a aparecer com os cursos de formação de professores, nos anos de 1930, quando foram criadas nas Faculdades de Educação, Ciências e Letras, espaço acadêmico que passou a abrigar, dentre outros cursos, o de Geografia. "A contribuição desses novos cursos seria inquestionável em se tratando da difusão de uma ciência geográfica de orientação moderna, tanto no campo da pesquisa

aplicada, quanto para o ensino secundário de Geografia" (ROCHA, 2000, p. 132). Os cursos de formação de professores de Geografia para profissionais atuarem na docência em diferentes níveis de ensino se intensificaram a partir da década de 1950, tanto nas universidades públicas, quanto nas instituições de ensino privada (CACETE, 2011).

Foi com a implementação da LDB de 1961, lei n° 4024/61, que a formação docente em Geografia no Brasil ganhou visibilidade, pois "[...] essa nova legislação passou a exigir um currículo mínimo de carácter nacional para todos os cursos de graduação" (ROCHA, 2000, p. 133) e impulsionou a elaboração do primeiro currículo mínimo para o curso de licenciatura em Geografia, voltado para a formação de professores que atuariam na educação básica (CACETE, 2011).

A criação de licenciaturas (Letras, Ciências e Estudos Sociais) com duração de três anos, em 1964 e o estabelecimento do currículo mínimo da licenciatura curta em Estudos Sociais, em 1968, que segundo a regulamentação teria a duração de 2.025 horas, acarretaram a substituição das licenciaturas em Geografia por licenciaturas em Estudos Sociais. Esses acontecimentos comprometeram a formação docente e o ensino de Geografia, causando lacunas, que ainda não foram superadas (ROCHA, 2000).

Vlach (2004) considera que as modificações e reformas educacionais, promovidas pelo Estado, entre o final do século XX e início do século XXI, instalou uma crise no conhecimento científico em geral e também na Geografia, que repercutiu no processo de formação docente nas diversas áreas do conhecimento.

No entanto, a promulgação da LDB de 1996, lei 9394/96 consolidou a formação de professores, pois a lei regulamentou os cursos e estabeleceu como princípios fundamentais a construção da identidade e o desenvolvimento de um docente voltado para a reflexão, além de salientar a importância de conhecer e considerar o modo como os professores constroem os saberes que sustentam sua identidade (ROCHA, 2000).

Essa perspectiva para a formação docente e os novos olhares sobre a sua prática contribuíram para tornar visível a importância do papel do professor e o reconhecimento como sujeito de um saber, pois segundo Tardif (2002), os professores "[...] possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas" (TARDIF, 2002, p. 228).

Associado a implantação da LDB/1996, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), infligiu a política de Diretrizes Nacionais Curriculares (DCN) juramentando os cursos de formação a reavaliar seus projetos pedagógicos e a revisar seus currículos, em busca de adequações às exigências vigentes, assim, o objetivo da formação docente se

apresentou para além dos aspectos teóricos e passou a buscar o desenvolvimento de competências e habilidades que munisse o professor para lidar com as transformações sociais (ROCHA, 2000).

Ainda no século XX cresce o número de pesquisas realizadas no âmbito acadêmico sobre formação docente e o ensino de Geografia, o que contribuiu para intensificar os debates acerca da construção dos saberes docentes, da identidade do professor e da estrutura da proposta pedagógica para a formação inicial de professores.

A esse respeito, Pimenta (2002) sinaliza que os anseios supracitados não estão presentes nas graduações e ressalta que a formação inicial é desenvolvida alicerçada em currículos distantes da realidade das escolas e não conseguem abarcar os desafios e contradições presentes no cotidiano escolar, nesse sentido a autora adverte que é necessário mobilizar saberes que possam favorecer a construção de uma nova identidade profissional do professor, "[...] que colaborem para os processos emancipatórios da população" (PIMENTA, 2002, p.19).

Além das observações referentes à fragilidade das matrizes curriculares das graduações, outras questões recaem sobre a formação docente, entre elas, o distanciamento entre a academia e os sistemas básico de ensino, aspectos relevantes para dinamizar o processo de formação de professores, como ressalta Marques (2003):

> [...]insistimos na necessidade de que, nos cursos da universidade, não se questione e debata um imaginário de suposições, mas os desafios concretos e concretamente situados da prática profissional, exigentes de que mantenha a instituição formadora vínculos orgânicos e permanentes com a escola e os sistemas de ensino que qualificam profissionais (MARQUES, 2003, p. 209-210).

A formação docente se evidencia como processo intricado, que envolve aspectos de diversas dimensões, as quais permeiam as esferas coletiva, individual, social, dentre outras, peculiares a cada realidade. Cavalcanti (2008) confirma essa complexidade ao trazer duas outras dificuldades que persistem no âmbito da formação de professores de Geografia, apesar dos avanços no campo da pesquisa, reflexões e debates sobre o tema.

A primeira problemática se refere às "[...] dificuldades de modificar as concepções/crenças que os estudantes trazem de sua experiência de vida sobre Geografia escolar, sobre trabalho docente e sobre escola" (CAVALCANTI, 2008, p. 44). A autora ressalta que por mais que se proponha discussões sobre a identidade profissional, os saberes docentes e as práticas formativas atreladas aos conteúdos específicos da

Geografia, um número significativo de graduandos tendem a chegar na sala de aula, assumindo concepções de ensino atreladas às suas próprias experiências, como alunos da educação básica, que em sua maioria estão associados a posturas e práticas tradicionais.

A segunda dificuldade citada pela autora, refere-se a dicotomia entre a teoria e prática, pois "[...] os professores das diferentes especialidades que compõem o currículo de formação, segundo a literatura e a experiência prática, estão prioritariamente voltados para a especificidade e para o avanço da pesquisa em seu campo" (CAVALCANTI, 2008, p. 45), o que não deixa de ser legítimo, haja vista a necessidade de se compreender a dinâmica do espaço geográfico, mediante tantas demandas da sociedade. Porém, ao considerar que se trata de uma graduação de licenciatura em Geografia e não um bacharelado é necessário atribuir a devida importância aos aspectos formativos voltados para o ensino de Geografia, reconhecendo a importância de se promover as ligações entre os aspectos teóricos das áreas específicas e o contexto escolar, pois "para a construção da geografia escolar, para a formação do professor responsável pela constituição dessa geografia, a geografia científica e seus avanços são referenciais importantes, mas insuficientes" (CAVALCANTI, 2008, p. 46).

As barreiras observadas nas práticas em sala de aula implicam na efetivação do processo de ensino e aprendizagem e podem estar enraizadas no próprio processo de formação, pois segundo Cavalcanti (2008), "[...] essa pode ser uma das razões do distanciamento muitas vezes observado no cotidiano da escola e destacado na literatura entre o conteúdo científico da Geografia, as propostas teóricas da didática da Geografia e a prática efetiva dessa disciplina" (CAVALCANTI, 2008, p. 45).

A prática desse modelo dicotômico consolida uma formação pedagógica de caráter acessório, complementar que não considera a necessidade de levar a teoria à prática e não somente compreendê-la. Cacete (2015) aborda sobre essa questão nos seguintes termos:

> A acentuação teórica dos cursos de formação de professores, em detrimento daquilo que se entendia por "prática", sustentava outra crítica recorrente. Acreditava-se que o professor aprenderia o seu exercício pedagógico tão somente na prática da sala de aula. Dito de outro modo, a base teórica desses cursos não tomaria a prática como referência para fundamentação teórica (CACETE, 2015, p. 5).

A falta de integração entre a formação pedagógica e a específica, além do caráter excessivamente teórico dos cursos de formação de professores de Geografia perduram

desde a criação dos primeiros cursos. Cavalcanti (2008) ressalta, que por muito tempo predominou a ideia de que a teoria seria a dimensão própria da ciência e dos cursos de formação superior, enquanto que a prática corresponderia a dimensão das escolas e dos professores, em outras palavras a autora elucida: "[...] a teoria é produzida pela pesquisa e veiculada pelos processos formativos, enquanto a prática dos professores nas escolas é vista como desprovida de saberes ou portadora de um saber 'menos confiável'" (CAVALCANTI, 2008, p. 86).

Com a tendência voltada para a teoria em detrimento da prática, os cursos acadêmicos em licenciaturas tendem a ofertar o estágio supervisionado como a única oportunidade de contato com a escola, além de ocorrer somente no final do curso, se tornando uma das principais queixas dos próprios alunos, que se sentem despreparados para entrar no mercado de trabalho e se sentem obrigados a superar, além dos desafios inerentes ao início de carreira, as lacunas provocadas pela própria formação inicial. Essa realidade perdurou por muito tempo nas Licenciaturas em Geografia, que eram estruturadas, segundo Cavalcanti (2008):

> [...] com base no chamado 3+1. Na formação de professores de Geografia, nessa estrutura, nos 3 primeiros anos predominam as disciplinas de conteúdo, com a preocupação de formar saberes geográficos sem articulação com o ofício profissional do geógrafo, pois o importante é aprender conteúdos de Geografia, em si mesmos, não importando a finalidade que eles possam ter. No último ano, concentram-se as chamadas disciplinas pedagógicas do curso, que orientam a formação para o exercício profissional, preparando tecnicamente o professor para a aplicação prática de um instrumental básico do ofício de professores (CAVALCANTI, 2008, p. 86).

No entanto, os estudos no campo da Didática têm apresentado reflexões que propõem pensar a teoria e a prática como:

> [...] dimensões indissociáveis da realidade, não necessariamente realizadas em lugares e por pessoas diferentes; analisá-las do modo articulado a outras dimensões da realidade social, já que são realidades sociais, e são influenciadas por elas, como a cultural, a econômica; não personificar a ação da teoria ou da prática, entendendo que a primeira é o que os teóricos fazem e, por outro lado, a segunda, o que os professores fazem; ou seja, não são as pessoas, mas o tipo de trabalho que realizam, que pode ser caracterizado como, predominantemente, mais ligado à uma ou outra dimensão; encarar a prática educativa como realizada por sujeitos, agentes, que são individuais e sociais, e, nesse sentido, entender que eles são, ao mesmo tempo, teoria e prática, que vivem essa articulação não apenas racionalmente, mas também afetiva e corporalmente (CAVALCANTI, 2008, p. 87).

É imprescindível que o professor tenha propriedade da teoria, porém não se pode inferiorizar a prática no cerne da preparação docente, pois a situação em sala de aula é sempre especifica, contextualizada e não obedece padrões, assim, nem sempre, passiva de se aplicar a teoria (CACETE, 2015), de forma que em uma situação desafiadora, somente as vivências realizadas no processo de formação poderá dar os subsídios para que o professor tenha um desempenho favorável a um bom desfecho. A autora ressalta, portanto, que "ao se pensar nos cursos de formação de professores, é importante situar a centralidade do estágio, mas não um estágio da forma como vem sendo praticado. A ideia é pensar o estágio a partir de atividades que valorizam a pesquisa e a reflexão" (CACETE, 2015, p.9).

Dentre os entraves apresentados no processo de formação docente em Geografia, a pesquisa pode se configurar como uma alternativa eficaz na articulação entre teoria e prática, pois proporciona ao estudante acesso aos conhecimentos científicos e incorpora, desde a formação inicial, uma postura investigativa que possa fazer parte de sua prática profissional. Sobre as possíveis contribuições da pesquisa para o processo de formação docente, André (1994) ressalta que esta pode proporcionar:

> Outras vantagens, que dizem respeito a certas atitudes e preocupações que se desenvolvem com o trabalho de investigação, como por exemplo, uma visão mais analítica da realidade, atenção aos mecanismos ocultos e a aspectos não apreensíveis à primeira vista, consciência do arbitrário e da complexidade, assim como da multiplicidade de pontos de vistas e interpretações, relativização das evidências do senso comum, entre outros (ANDRÉ, 1994, p.293).

Percebe-se que as discussões sobre formação de professores de Geografia, direcionam sempre para o estreitamento dos laços entre teoria e prática, de maneira que na sala de aula, os professores tenham segurança em selecionar conteúdos, promover as adaptações de linguagem necessárias, capacitado a exercer esse ofício com segurança.

Ter propriedade sobre a base teórica das diversas áreas da Geografia é fundamental para que o docente elabore e selecione a estratégia mais adequada para cada tema. O pré-requisito básico para o desenvolvimento dessa didática é a aproximação com a sala de aula. Desse modo, a formação inicial deve capacitar o docente para [...] "um perfil que domine os conhecimentos, as artes, e sensibilizado para tarefas bem mais complexas do que o tradicional magistério" (ARROYO, 2007, p. 204).

É importante também salientar que o processo de formação docente não se desvincula da prática da pesquisa sistematizada, uma vez que para cada ato social, há no mínimo uma angariação de dados, que elucida e dá significado as experiências. Pimenta, (1999) considera:

> [...] a prática social como ponto de partida e como ponto de chegada para a ressignificação dos saberes na formação de professores. As conseqüências para a formação dos professores são que a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formadores (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e refletir-se nela. O futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer. Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaborarão teórica, se constitui (PIMENTA, 1999, p. 25 e p. 26).

Para a formação de um professor autônomo, democrático, disposto a enfrentar os problemas educacionais, exige-se o rompimento com a concepção de professor baseada na racionalidade técnica, ou seja, uma compreensão que para ser professor basta saber o conteúdo específico da disciplina. Para Pimenta (2002) "[...] os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores" (PIMENTA, 2002, p. 30).

Os problemas enfrentados na formação docente estão relacionados, tanto à aspectos da formação inicial, a exemplo das lacunas produzidas pela dicotomia entre teoria e prática, pouco preparo para enfrentar os problemas encontrados no cotidiano das escolas, trato tecnicista ao trabalhar conteúdos disciplinares, assim como, problemas revelados no cotidiano da educação, que afeta iniciantes e veteranos, como a baixa autoestima dos professores, questões referentes as condições de trabalho, a precarização da estrutura do sistema educacional, e os diversos problemas sociais, que acabam refletindo no chão da escola.

Além dos desafios impostos pelo próprio processo educacional, o professor de Geografia deve ainda ser preparado para lidar com as peculiaridades do objeto de estudo da ciência geográfica, haja vista que os sujeitos atuam, simultaneamente, no processo de ensino e aprendizagem, que refletirá sobre a compreensão do espaço geográfico.

3.2 O Curso de Geografia na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Até 1960, as instituições de ensino superior da Bahia concentravam-se em Salvador. O Governo Estadual, apreensivo com a política global de desenvolvimento do sistema de educação em todos os níveis procurou organizar espacialmente o ensino superior, com o objetivo de atender à necessidade, impelida pela expansão da rede pública estadual de ensino de 1º e 2º graus, que gerou uma demanda de pessoal qualificado que pudesse se fixar no interior do estado, para o exercício do magistério, o incentivo da pesquisa científica e a difusão de uma cultura universitária (UESB, 2016).

A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) surge, nesse contexto, através da política de interiorização do Ensino Superior, contida no Plano Integral de Educação do Governo do Estado. No dia 25 de agosto de 1981, foi assinado o Decreto n.º 28.169, pelo então Governador Antônio Carlos Magalhães, que autorizou o funcionamento da Instituição nos *campi* de Vitória da Conquista, Jequié e Itapetinga, embora sua história tenha sido iniciada 12 anos antes, com a criação da Faculdade de Formação de Professores de Vitória da Conquista. Os primeiros cursos a ser implantados foram os de Licenciatura Curta[6] em Letras e Estudos Sociais (EDITORA/UESB, 2016). Quatro anos mais tarde, a UESB traçou como meta a implantação do Curso de Licenciatura Plena[7] em Geografia, que foi autorizado no segundo semestre de 1985, através do Parecer N° 244/84, com duração mínima de 3 anos e meio e máxima de 7 anos. O curso propõe 4 anos (matutino) e 4 ano e meio (noturno). No sexto ano de funcionamento o curso foi reconhecido pela Portaria Ministerial n° 833 de 05 de Junho de 1992 (EDITORA/UESB, 2016).

---

[6] As licenciaturas curtas surgiram no Brasil através da Lei n. 5.692/71, em 1971, num contexto em que se passou a exigir uma formação rápida e generalista para atender a uma nova demanda de professores. A implantação inicial desses cursos, deveria se dar prioritariamente nas regiões onde houvesse uma maior carência de professores, porém se expandiu por todo país. Foi amplamente rejeitada desde o início de sua instituição e implantação pois muitos afirmavam que lançava no mercado um profissional com formação deficitária em vários sentidos. Essas críticas acabaram repercutindo no Conselho Federal de Educação que aprovou em 1986 a indicação que propunha a extinção desses cursos nas grandes capitais do País. Agora, estão definitivamente extintas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, e foram transformadas, paulatinamente, em Licenciaturas Plenas (MENEZES, 2001).

[7] A licenciatura plena é uma categoria do curso de ensino superior que permite aos licenciados o exercício do magistério, no Ensino Fundamental e/ou Médio. Normalmente, os cursos de licenciatura possuem as mesmas disciplinas que os de bacharelado, com um acréscimo de matérias voltadas para o ensino pedagógico e técnicas de didática, para auxiliar na "arte de ensinar" (MENEZES, 2001).

Inicialmente o Curso de Geografia foi oferecido apenas no turno matutino, mas devido a demanda, a partir do 2º semestre de 1998 foi duplicado o número de vagas e a oferta foi estendida para o noturno. A primeira solenidade de formatura do curso ocorreu em 01 de agosto de 1992, após o Ato de seu reconhecimento e contou com 57 formandos, contemplando os discentes que ingressaram entre 1985 até 1988. Ao longo de sua trajetória, o curso de Geografia da UESB tem alcançado seu objetivo e vem formando professores aptos para lecionar no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, que costumam atuar em Vitória da Conquista e municípios da região.

De acordo com o memorial dos 30 anos do curso de Geografia da UESB (2015) há uma predominância do sexo feminino no curso, de maneira que o total de licenciados até o ano de 2015 foi de 71% de mulheres e 29% de homens. Em 2014, ocorreu, pela primeira vez na história do curso, um equilíbrio maior entre gêneros, de forma que, neste ano, o percentual de licenciados do sexo masculino foi maior que o feminino.

O Curso de Licenciatura em Geografia da UESB, apresenta um quadro de docentes com um (1) doutorando, dezessete (17) doutores, dois (2) em processo de pós-doutoramento e seis (6) pós-doutores. Quatorze (14) professores fizeram mestrado, doutorado e/ou pós-doutorado no Programa de Pós-graduação em Geografia de Universidade Federal de Sergipe (PPGeo-UFS), com o qual o curso de Geografia da UESB estabeleceu, ao longo dos anos, uma estreita relação, oficialmente selada no ano de 2019, por meio da realização do “GeoSimpósio UESB/UFS – Parceria e produção geográfica”, que teve o objetivo de fortalecer a rede de pesquisadores das duas instituições.

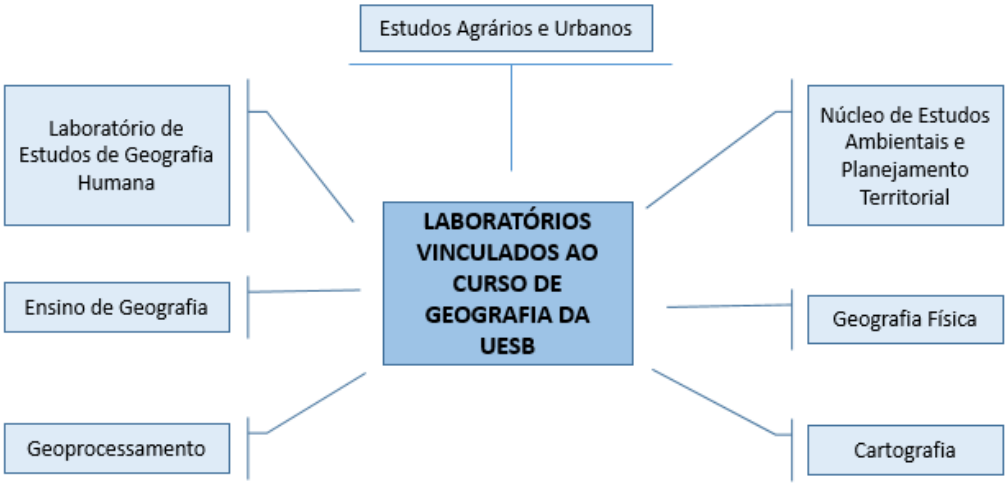
Vinte e sete professores efetivos compõem o Departamento de Geografia (DG) e são divididos em subáreas de conhecimento, a saber: a) Metodologia e Prática de Ensino em Geografia (MPEG); b) Epistemologia e Metodologia da Geografia (EMG); c) Geografia Humana (GH); d) Geografia Física (GF); e) Cartografia (C); f) Geografia regional (GR); g) Geografia do Brasil (GB). Em 2019 o Departamento de Geografia conta com 02 professores substitutos na subárea de Geografia Regional. Dos 27 professores do curso, apenas duas professoras permanecem com vínculo com outras instituições e os demais 25 docentes, mantêm relação de dedicação exclusiva com a UESB.

Além das atividades na graduação, os professores do Departamento de Geografia se encontram envolvidos em programas de pós-graduação: na especialização em Análise do Espaço Geográfico, com três linhas de pesquisa: Análise Territorial, Análise Ambiental e Metodologia e Prática do Ensino de Geografia; no Programa de Pós-

graduação em Geografia (PPGeo-UESB), implementado em 2016, nas linhas de pesquisa: Dinâmicas da Natureza e do Território e Produção dos Espaços Urbanos e Rurais, com propósito de contribuir para a formação de indivíduos críticos e qualificados para atuar nos âmbitos do ensino e da pesquisa e/ou no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEd-UESB) que visa contribuir para a consolidação da pesquisa e no avanço da produção científica da área de Educação, com suas linhas de pesquisa concentradas nos estudos em torno das políticas, gestão, práticas educacionais, linguagens, conhecimentos escolares e currículo.

Como exposto no Projeto de Reorientação Curricular do Curso de Licenciatura Plena em Geografia (2010), as atividades realizadas no curso evidenciam a preocupação dos professores em promovê-las de forma associada, envolvendo a pesquisa, o ensino e a extensão, com constante elaboração de projetos nesses três níveis. Os docentes têm se empenhado para envolver os alunos nas atividades investigativas, visando à produção de textos, artigos, monografias com abordagens variadas e contam com o apoio dos laboratórios (figura 01)

Figura 1 - Laboratórios do Departamento de Geografia



Fonte: Pesquisa de Campo, 2019. Organizado pela autora

Os professores do Departamento de Geografia da UESB participam e promovem diversas atividades, que evidenciam compromisso com a qualidade do ensino, pesquisa e extensão, além de dispensar especial atenção à formação docente, construindo possibilidades voltadas especificamente para a formação de professores.

Duas docentes efetivas do Departamento de Geografia participam como coordenadoras de área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

(PIBID), que tem possibilitado a inclusão de alunos do curso de Licenciatura em Geografia da UESB, nas instituições públicas de ensino e proporciona o aperfeiçoamento e valorização da formação docente, ao tempo em que fortalece os vínculos entre unidades de ensino básico e superior.

Segundo o Projeto de Reorientação Curricular o Curso de Licenciatura Plena em Geografia (2010), as atividades de Práticas de Ensino fazem parte da estrutura curricular do Curso desde o II semestre para o matutino e III semestre para o noturno, por meio das disciplinas de Metodologia e Prática do Ensino de Geografia I e II, Práticas em Projetos Aplicados ao Ensino de Geografia, Oficinas Pedagógicas para o Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado em Geografia, esta última disciplina regulamentada pelas normas de Estágio da UESB. Embora, no fluxograma do Curso, essas atividades se iniciem no III e IV semestres matutino e noturno, respectivamente.

O Estágio Supervisionado é uma atividade fundamental no processo de formação docente e se caracteriza como um elemento integrador do saber construído na academia e na prática em sala de aula, cuja expectativa é desenvolver competências e habilidades, de forma que o discente possa se inserir no cotidiano da profissão, de maneira crítica, ética e com maior segurança. O percurso do estágio se caracteriza como um processo dinâmico, que deve assegurar qualidade de aprendizagem, possibilitar a iniciação à docência e a reflexão sobre a atuação social do licenciando, permitindo-lhe construir e rever a sua práxis numa experiência significativa.

A Resolução CNE/CP 01/2002 sugere que a realização do Estágio Supervisionado seja uma oportunidade de vivenciar as dimensões da teoria e da prática, que se constitui um ciclo de manutenção do currículo e da formação profissional atendendo aos eixos articuladores dos diferentes campos do conhecimento e construir um diálogo entre o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional.

Regulamentado pela Resolução CONSEPE nº 59/2009, foi inserido no curso de Geografia da UESB, o Estágio Curricular não obrigatório, com o objetivo de possibilitar a construção de competências próprias de atividade profissional e a contextualização curricular demonstradas por meio do Plano de Atividades. Para a realização dessa modalidade de estágio é necessário que o graduando tenha cursado a disciplina Metodologia e Prática do Ensino de Geografia I.

A trajetória do Curso de Geografia da UESB foi marcada por transformações significativas e o currículo foi estruturado de acordo com os documentos oficiais, que traziam as orientações para a educação e formação docente.

3.2.1 As matrizes curriculares do curso de Licenciatura em Geografia da UESB: contextualização e análise

Ao reconhecer que o currículo se materializa na sala de aula, pode se dizer que "[...] a atuação profissional dos professores está condicionada pelo papel que lhes é atribuído no desenvolvimento do currículo" (SACRISTÁN, 2000, p.32). Dessa maneira, é notória a importância do currículo na formação docente, o que atribui aos cursos de licenciatura o compromisso de construir, na formação inicial, os saberes fundamentais para a prática pedagógica adequada.

Segundo Lopes e Pontuschka (2011), no caso das licenciaturas em Geografia, os saberes fundamentais se denominam, como Conhecimento Pedagógico Geográfico (CPG), composto pelos conhecimentos particulares para o ensino e ressaltam ainda: "[...] é esse domínio qualificado do conhecimento geográfico – um conhecimento preparado para o ensino – que poderíamos definir como o conhecimento profissional de excelência do professor" (LOPES E PONTUSCHKA, 2011 p. 97).

Para a formação de um professor de Geografia apto a realizar um trabalho de excelência é necessário o domínio do conhecimento da ciência geográfica, pois é o conhecimento acadêmico que oferece subsídios para o ensino da Geografia escolar. O que significa afirmar que "[...] é de importância inequívoca que o professor conheça tanto de sua ciência, com os fundamentos que lhe deram origem, assim como do pedagógico, do que significa apreender, no sentido de construir um conhecimento próprio" (CALLAI, 2009 p. 255).

Nesse sentido é imprescindível que os cursos de licenciaturas assumam uma matriz curricular, na qual os conhecimentos específicos e pedagógicos se unifiquem, pois o processo formativo em que esses conhecimentos não são concebidos integralmente, se torna uma formação imprópria, uma vez que pouco favorece a constituição de professores capazes de aplicar os conhecimentos acadêmicos na prática da sala de aula.

Sobre esse aspecto Callai ressalta que: "[...] formar professores, então, requer que nos cursos de formação inicial sejam trabalhados os conteúdos de forma que incorporem os princípios didáticos pedagógicos dos mesmos" (CALLAI, 2010, p.418), o que se caracteriza como um desafio para os cursos de licenciatura, visto que há uma predominância de disciplinas teóricas, que não consideram os princípios didáticos pedagógicos. Nesse aspecto, a autora ressalta que o professor das graduações tem dificuldade e resistência de "[...] perceber que deve dar um tratamento didático-

pedagógico aos conteúdos com que trabalha. Não é o caso de simplificação dos conteúdos, mas de dar consistência teórica e também pedagógica ao conteúdo abordado" (CALLAI, 2010, p.426).

A estreita relação entre a formação de professores e a efetivação do processo de ensino e aprendizagem torna imprescindível a superação da fragilidade que envolve sobre a integralidade entre a dimensões teórico e pedagógico no processo de formação docente, pois "[...] a ligação teoria/prática, deve ter a perspectiva do pedagógico, do educador e da ciência com que se está trabalhando, para não cair em conteudismo ou em uma 'capa' metodológica sem conteúdo" (CALLAI, 2009, p. 256), que consequentemente tornará o aprendizado sem sentido e significado.

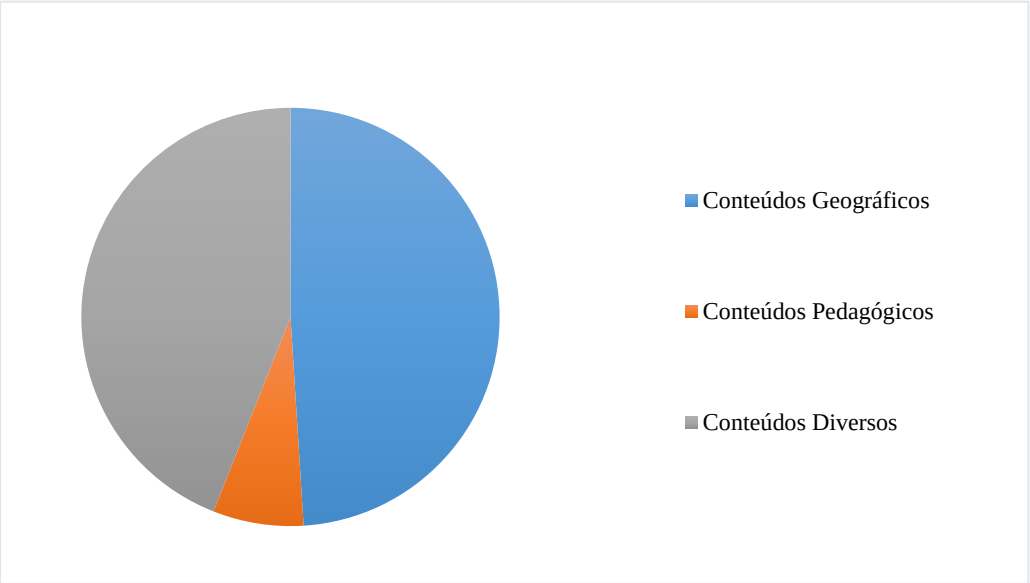
A esse respeito, é importante que os sujeitos diretamente relacionados com os cursos de graduação reflitam sobre a formação dos estudantes de licenciatura, no sentido de estruturar estratégias que possam favorecer uma formação de base teórica sólida e ao mesmo tempo inserida em experiências pedagógicas. Cavalcanti afirma: "é certo que não se pode atribuir à culpa dos problemas referentes às práticas educativas ao professor uma vez que ele e sua formação são partes integrantes dos problemas" (CAVALCANTI, 2002, p.111). E nesse sentido, se torna evidente a necessidade de compreender o processo de formação de professores e sua prática pedagógica, como resultado do seu modo de conceber a ciência geográfica, que é delineado pelo currículo no qual foi formado e pelas oportunidades de aplicação do conhecimento teórico no exercício educativo. Reconhecer o currículo como um dos principais instrumentos na constituição das concepções sobre Geografia e Educação é um passo importante para as reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem e formação docente.

O Curso de Licenciatura em Geografia da UESB teve até o ano de 2019, três matrizes curriculares (1985, 2003, 2011), as quais sofreram ajustes, por meio de resoluções, em seus respectivos períodos de vigência, num total de dez alterações. A análise revela que no processo de elaboração de cada matriz haviam preocupações em superar lacunas existentes no currículo anterior, além de considerar as mudanças econômicas, políticas e sociais de cada período, que impuseram novas exigências para a formação do licenciando. Consequentemente, as alterações apresentadas em cada matriz curricular influenciaram na concepção de ensino de Geografia construída pelos docentes formados pelos diferentes currículos, ao longo da história do curso de Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), no *campus* de Vitória da Conquista, Bahia.

A primeira matriz curricular do curso de Geografia da UESB foi implantada no segundo semestre de 1985, com regime total de cento e quarenta e dois (142) créditos, no turno matutino, com período mínimo de oito semestres, composta por disciplinas de natureza curricular, nuclear, legislação específica, complementar e optativa (práticas e teóricas), totalizando uma carga horária de 2.880 horas. Essa matriz vigorou por 18 anos.

De um total de cinquenta e nove disciplinas oferecidas ao longo do curso, trinta e três eram ofertadas pelo Departamento de Geografia e as demais tinham sua oferta vinculadas aos departamentos de: Ciências Naturais, Ciências Sociais, Letras, Filosofia e Ciências Humanas, Ciências Exatas, História, Engenharia Agrícola e Solos, Ciências Sociais Aplicadas.

Gráfico1 – Natureza das disciplinas oferecidas na Matriz Curricular (1985.2)



Fonte: Matriz Curricular (1985.2) Dados organizados pela autora

Na primeira matriz curricular (1985.2), 7% das disciplinas trabalhadas ao longo do curso de Licenciatura em Geografia da UESB eram voltadas para educação: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1ª e 2ª Grau, Metodologia do Ensino de Geografia, Psicologia da Educação, Didática e Prática de Ensino de Geografia. Vinte nove caracterizavam-se como disciplinas de conteúdos geográficos (49%), como Princípios e Teoria da Geografia, Geografia Física, Geografia Econômica, Geografia Regional, dentre outras.

Vinte e cinco disciplinas, correspondente a 44% do total trabalhavam conteúdos diversos, correspondentes à outras áreas, cujos os conhecimentos eram considerados pré-

requisitos para a compreensão dos conteúdos geográficos, pois havia estreita relação, como era o caso da disciplina História Econômica (Departamento de História), em relação a disciplina Geografia Econômica (Departamento de Geografia), além do oferecimento de disciplinas como Português Instrumental e Estatística Geral, que eram ofertadas com o objetivo de superar as dificuldades dos alunos e eventuais lacunas trazidas por eles, oriundas da Educação Básica, sobre o conhecimento referentes a essas áreas.

Ao longo dos 18 anos de vigência da primeira matriz curricular do Curso, muitas demandas sugiram e foram intensificadas pela própria dinâmica estabelecida pela relação sociedade e natureza, que estão em constantes transformações, sinalizando assim, a necessidade de um currículo que levasse em conta tais transformações inerentes ao objeto de estudo da Geografia, o espaço geográfico. Em 1995, a referida matriz foi ajustada com a retirada a disciplina Estudos de Problemas Brasileiros I e II.

As disciplinas da área de Metodologia e Prática do Ensino de Geografia eram ministradas nos dois últimos semestres, comprometendo a formação dos alunos, pois os conhecimentos referentes à prática pedagógica se davam tardiamente. As exigências trazidas pela Resolução CNE/CES N° 14/2002, que obrigava os cursos de graduação a elaborarem o projeto pedagógico, se associaram às lacunas encontradas no currículo e fortaleceram a ideia de reformulação curricular e a elaboração do Projeto Pedagógico do curso de Geografia da UESB. Em 1998, são inseridas as disciplinas: Elaboração de Material Didático em Geografia e Elaboração de Projeto Pedagógicos em Geografia, vigorando no turno matutino no período referente a 1998.2 e no noturno no período 1999.1.

A partir desse momento os docentes do curso se envolveram em processo de reflexões e avaliação do currículo vigente, promovendo discussões coletivas, que abrangiam docentes do Departamento de Geografia, pesquisas com alunos do curso e egressos atuantes no Ensino Fundamental e Médio, da área de Geografia, na cidade de Vitória da Conquista, aplicação de questionários direcionados a discentes e docentes do curso, socialização e discussão das propostas apresentadas tendo em vista a construção coletiva do Projeto Pedagógico e do Currículo do Curso (UESB, Projeto Pedagógico do Curso 2003, p.13).

Assim foi construída, em 2003, a nova matriz curricular para a Licenciatura em Geografia da UESB e implementada a partir de 2004, a qual estabeleceu nove semestres para o curso do noturno, inseriu diversas disciplinas e subtraiu outras do fluxograma, além de promover mudanças de categoria de algumas disciplinas que passaram a ser optativas.

As modificações observadas entre as matrizes, evidenciam uma intenção em associar a teoria, ou seja, os conhecimentos geográficos aos saberes da ação pedagógica, materializado no curso através da inserção de disciplinas como Vivências Geográficas Interdisciplinares.

Lopes (2010) aponta que não só os cursos de licenciatura em Geografia passam por esse isolamento entre o saber disciplinar e o pedagógico, evidenciado na primeira matriz do curso de Geografia da UESB, pois segundo o autor:

> [...] o processo de formação de professores de Geografia, mas não apenas destes, tem sido marcado por uma "tensão" ainda não suficientemente resolvida entre o saber disciplinar (o conteúdo a ser ensinado) e o saber pedagógico (a forma ou como e porquê ensinar esse conteúdo) (LOPES, 2010, p.76-77).

A matriz curricular de 2003 traz alguns avanços para a formação docente realizada no curso de Licenciatura em Geografia da UESB, uma vez que propõe uma dinâmica em que a teoria e a prática são parte de um mesmo processo.

No entanto, embora haja a preocupação em relacionar o conhecimento geográfico e o conhecimento pedagógico, percebe-se que o currículo do curso de Geografia da UESB (2003) apresenta um modelo denominado por Lopes (2011) como currículo aditivo, pois segue uma estrutura sequenciada das disciplinas que trabalham: conhecimentos específicos da Geografia + conhecimentos pedagógicos + breve experiência no estágio supervisionado (LOPES, 2011). Essa estruturação se manifesta na ordem de oferta das disciplinas, de maneira que as disciplinas teóricas são ministradas primeiro e só depois são ministradas as práticas de Ensino.

O modelo de proposta curricular aditiva apresenta vulnerabilidade na articulação entre os conteúdos específicos da Geografia e os pedagógicos. Dessa forma, pode-se dizer que o curso de Geografia da UESB se desenvolveu, durante a vigência da matriz curricular 2003, por meio de conhecimentos teóricos e pedagógicos, embora não se integravam adequadamente, comprometendo alguns aspectos da formação docente, uma vez que nesse formato, o licenciando não se prepara, por exemplo, para realizar a mediação didática necessária, estabelecendo uma desarticulação entre a formação acadêmica e a prática em sala de aula.

As lacunas apontadas na matriz curricular de 2003 nutrem inquietações e questionamentos dando corpo às discussões o que resultou na construção do terceiro currículo do curso, ainda em vigor em 2019. De acordo com o Projeto Pedagógico (2010),

os docentes do curso assumiram, para a reformulação curricular a orientação de que os currículos não devem orientar-se por uma estrutura rígida, baseada no enfoque unicamente disciplinar e sequenciado com base na hierarquização artificial dos conteúdos. A teoria e a prática não devem constituir-se como elementos dicotômicos e sim, na perspectiva da graduação, como indissociáveis no processo de formação docente, concepções estas apresentadas no trecho do documento:

> A proposta de currículo que aqui se apresenta visa formar profissionais conscientes e comprometidos socialmente, capazes de atuar nos diversos campos da Geografia, mais especificamente, no seu ensino, considerando que a habilitação desse curso é para a Licenciatura Plena em Geografia. A formação do profissional em Geografia deve contemplar os principais desafios que são postos à compreensão do mundo contemporâneo, nas diferentes escalas, o que requer do geógrafo uma sólida formação teórica e metodológica, a fim de que essa reflita na atividade docente. Assim, a Geografia deve cumprir com o papel de ser mais que uma ciência descritiva, ancorada no positivismo, ou na compreensão de realidades estanques, mas que possa conduzir para o entendimento da totalidade das relações sociais, materializadas nos diferentes espaços (UESB, 2010, p. 8)

Ainda de acordo com o Projeto Pedagógico, o currículo do curso de Licenciatura em Geografia, deve considerar as demandas que surgem no âmbito da Ciência Geográfica, acompanhando, assim, o próprio movimento da sociedade. Além de buscar contribuir para as perspectivas apresentadas, o currículo do curso respeita as indicações legais do Conselho Nacional de Educação em assegurar a implementação de no mínimo 400 h de Prática como Componente Curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400 h de Estágio Curricular Supervisionado, a partir do segundo semestre do curso; 1.800 h de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200h para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (UESB, 2010, p. 43).

O currículo apresentou diversas alterações, que foram devidamente aprovadas pelas plenárias do Colegiado e Departamento do Curso Geografia, dentre as quais destacam-se as seguintes:

> 1. Supressão das disciplinas Vivências Geográficas Interdisciplinares I, II, III, IV, V e VI.
> 2. Substituição das disciplinas Práticas de Ensino específicas de cada área por disciplinas de conteúdos específicos, contemplando, em suas ementas, a prática como componente curricular.

> 3. Inserção da disciplina Libras I, em atendimento ao Decreto nº. 5526 de 22/12/2005, do Ministério da Educação e da Resolução CONSEPE nº. 09/2009 textos acadêmicos.
>
> 4. Deslocamento da disciplina Leitura e Escrita de Textos Acadêmicos I do rol das disciplinas obrigatórias para o rol das disciplinas optativas. Tal deslocamento deveu-se à necessidade de garantir a integralização do Curso com 3.065 horas. Diante da inserção de Libras, não seria possível cumprir tal carga horária. Ressalta-se que as disciplinas específicas do Curso contemplam a leitura e escrita de textos acadêmicos.
>
> 5. Deslocamento da disciplina Tópicos de Formação do Mundo Contemporâneo do rol das disciplinas obrigatórias para o rol das disciplinas optativas, tendo em vista a superposição de conteúdos com as disciplinas de natureza específica do Curso (UESB, 2010, p. 44).

A matriz curricular de 2010 buscou atender a orientações antigas da legislação, a exemplo do Decreto N° 5626 de 22/12/05, que estabeleceu a obrigatoriedade da oferta da disciplina Libras nos cursos de formação de professores, a qual ainda não havia sido implementada no curso de Licenciatura da UESB. Em 2012 foi estabelecido através da Resolução CP/CNE n° 2 de 15 de junho de 2012 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, o que não foi difícil para o curso, uma vez que o estudo sobre a relação natureza e sociedade abrange a dimensão ambiental.

Conforme a matriz curricular de 2010, o curso apresenta uma carga horária de 3.065 horas com duração mínima de quatro anos e máxima de seis anos para o turno matutino que está estruturado em oito semestres. Para o noturno, o tempo mínimo é de quatro anos e meio e máximo de seis anos e meio, visto que o currículo do noturno está estruturado em nove semestres.

O currículo é uma construção social, decorrente da relação de diversos elementos que se materializam por meio de um perfil profissional, que se deseja formar, conforme interesses latentes aos grupos que lideram. A esse respeito, Sacristán enfatiza: “[...] de alguma forma o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos” (SACRISTÁN, 2000, p.17). Nesse aspecto é possível perceber que o currículo não é neutro e que se encontra em sua natureza o reflexo dos interesses, inerentes às instituições e ao próprio sistema educativo.

Diante das reflexões, discussões e críticas sobre o atual currículo (2010), foi realizado entre os dias 7 a 10 de outubro de 2019, o Seminário de Avaliação e Reforma Curricular do Curso de Geografia da UESB. O evento foi realizado pelo colegiado da graduação e teve como objetivos promover discussões e avaliar o Curso, na perspectiva de atender a Resolução 002/2015, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que define

as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, além de contribuir para a construção do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e com a reforma curricular das Licenciaturas, duas ações que acontecem simultaneamente na UESB. Docentes, discentes, egressos do Curso, assim como membros da comunidade universitária que tinham interesse pela temática participaram das discussões por meio de mesas redondas, grupos de trabalho e a plenária Final.

Foram selecionadas algumas falas que contemplaram os pontos mencionados na maioria das manifestações realizadas durante o seminário de avaliação do Curso. A professora participante de uma das mesas redondas salientou avanços alcançados pelo Curso ao longo de sua trajetória, como a oferta do Curso no noturno, Especialização permanente e o Mestrado. A mesma destacou que o primeiro currículo apresentava diversos problemas, a exemplo de não possuir nenhuma referência sobre hidrografia, que foi resolvido com a disciplina inserida na área de Geografia Física, além disso, segundo a professora, os alunos só descobriam que iriam ser professores no final do Curso, no momento do Estágio Supervisionado. Essa questão levou a ampliação da Área de Ensino, com a inserção de outras disciplinas que reforçasse no aluno a identidade profissional.

A professora salientou que há uma fragmentação no Curso de Geografia, referente ao conteúdo: “[...] acho que não resolvemos o emparedamento das áreas [...] e isso atrapalha o nosso fazer acadêmico”. “Temos muita dificuldade de propor trabalhos conjuntos”. (Professora palestrante no Seminário de Avaliação do curso de Licenciatura em Geografia, Departamento de Geografia, UESB, 2019). A professora ainda elenca alguns problemas do Curso: ementas defasadas, fraca inserção do Curso e da pesquisa nos temas postos na sociedade, pouca participação do Curso nos debates na cidade de Vitória da Conquista.

Outra questão que se encontra sempre em debate, segundo a professora, é o fato do Curso de Licenciatura possuir uma pesquisa fortalecida e sobre isso questiona: “Em um Curso de Licenciatura a pesquisa não precisa ser reforçada? [...] É impossível pensar em uma licenciatura sem pesquisa, pensar em uma Licenciatura apenas no ambiente escolar” (Professora palestrante no Seminário de Avaliação do curso de Licenciatura em Geografia, Departamento de Geografia, UESB, 2019).

O discente representante do VII semestre do matutino (2019.2) destacou as inquietações que permeiam a vida dos alunos no decorrer do Curso. Ele ressaltou que as

disciplinas externas ao Curso se caracterizam com um outro desafio por serem subjetivas para serem trabalhadas no primeiro semestre, como por exemplo Introdução a Filosofia e Estatística Geral, que apresenta um conteúdo desvinculado das questões geográficas.

Mas não são apenas as disciplinas oferecidas por outros Departamentos que representam dificuldades. O aluno tece críticas ao modo como a Iniciação à Pesquisa Geográfica e Metodologia da Pesquisa Geográfica são desenvolvidas dentro do Curso de Geografia da UESB, pois segundo o discente: "as disciplinas são muito parecidas e parecem ter a mesma finalidade, pelo menos na prática". E sugere: "O projeto de pesquisa deveria ser feito uma única vez com o orientador" (Discente palestrante no Seminário de Avaliação do curso de Licenciatura em Geografia, VII semestre, 2019.2).

Foi possível perceber nas análises da plenária, questões que são sinalizadas desde a reformulação dos primeiros currículos do Curso, a exemplo da dicotomia entre teoria e prática. Muito alunos pontuaram também a necessidade de desenvolver as disciplinas de conteúdos geográficos, associadas às práticas pedagógicas, pois julgam ser esta, uma estratégia eficaz para superar os desafios que envolve o início de carreira e que ajuda na realização da mediação didática, necessária no trabalho na educação básica.

O Pró-Reitor de Graduação apresentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, formação pedagógico para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para Formação Continuada, traçando o perfil da UESB como referência regional na formação de professores. Segundo o professor, a história da UESB se confunde com formação docente, pois seu nascedouro foi a Faculdade de Formação de Professores. Ele afirma que dados demostram existir em todas as escolas dos municípios sede da UESB, profissionais que passaram por esta instituição, validando assim, a importância das Licenciaturas na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Segundo o Pró-Reitor de Graduação, a Resolução 02/2015 vai trazer um novo impulso para se repensar a estrutura e a identidade das licenciaturas no âmbito das universidades responsáveis pela formação dos profissionais para atuarem na educação. Ao considerar essa realidade o professor comenta sobre a importância dada a formação docente, pela resolução 02/2015:

> A resolução 02/2015 vai trazer alguns aspectos importantes que tem sido objeto de debates. Entre eles uma proposta de Articulação de uma Base Nacional Comum (BNC) para a formação dos profissionais da educação, que tem um princípio organizativo especial do movimento de

> educadores constituídos pela Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que vai pensar na necessidade de uma política nacional para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação (Pró Reitor de Graduação - Palestra proferida no I Seminário de Avaliação e Reforma Curricular do Curso de Geografia, 2019).

Sobre a estrutura curricular, o pró-reitor elucida os princípios assumidos pela referida resolução e que deverão ser considerados na reforma curricular do Curso:

> A Resolução apresenta como primeiro princípio a articulação teoria e prática - práxis, para rompe com esse modelo bacharelesca do 3 + 1, que perdurou na base dos cursos de Licenciaturas. O segundo princípio refere-se a aproximação que os cursos devem ter com a educação básica, pois se a base da graduação é a docência, logo é necessário que os discente tenha experiências no campo de atuação, para garantir essa relação o documento impõe uma obrigatoriedade de cumprimento de 400 horas de prática como componente curricular (Pró Reitor de Graduação - Palestra proferida no I Seminário de Avaliação e Reforma Curricular do Curso de Geografia, 2019).

A Resolução CNE/CP n.2, de 09 de junho de 2015, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (quadro 2).

Quadro 2 - Orientação para os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior de acordo com Resolução CNE/CP n.2, de 09 de junho de 2015

Art. 13 § 1º Os cursos terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, com duração mínima de 8 semestres ou 4 anos, compreendendo:		
I	400 (quatrocentas) horas	de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo
II	400 (quatrocentas) horas	dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição
III	pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas	dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição
IV	200 (duzentas) horas	de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição

Fonte: CNE/CP n.2, de 09 de junho de 2015. Dados organizados pela autora

O Pró-Reitor de Graduação ressalta que a UESB iniciou tardiamente a discussão sobre a Resolução 02/2015 e somente a partir de setembro de 2018 a reitoria publicou uma portaria instituindo uma comissão para articular o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional Geral (PPI) que vão repercutir nos Projetos Pedagógicos dos Cursos.

A professora do Departamento de Geografia apresentou alguns aspectos do atual currículo e sua possível configuração pós reformulação, baseada nas definições legais da Resolução 02/2015, sistematizados no quadro 3:

Quadro 3 – Prática como Componente Curricular (PPC): Currículo (2010.1) X Resolução (02/2015)

CURRÍCULO ATUAL (2010.1)	RESOLUÇÃO 02/2015
Prática como componente curricular (PCC) – 405 horas Prática da Pesquisa Geográfica I Prática da Pesquisa Geográfica I Seminário Temático em Geografia Didática Política educacional Psicologia do Desenvolvimento cognitivo Libras I	**Prática como componente curricular (PCC) – 400 horas** Art 7º Parágrafo único. O PPC, em articulação com o PPI e o PDI, deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais: I - Estudo do contexto educacional, envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliês, secretarias; II - Desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o ensino e o processo de ensino-aprendizagem; III - Planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (instituições de educação básica e de educação superior, agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do estudante em formação; [...] VII - Cotejamento e análise de conteúdos que balizam e fundamentam as diretrizes curriculares para a educação básica, bem como de conhecimentos específicos e pedagógicos, concepções e dinâmicas didático-pedagógicas, articuladas à prática e à experiência dos professores das escolas de educação básica, seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos.

Fonte: Palestra proferida no I Seminário de Avaliação e Reforma Curricular do Curso de Geografia, 2019/ dados organizados pela autora

A Resolução (02/2015) propõe a superação de um estágio supervisionado como espaço reservado à prática, e da sala de aula como o ambiente onde se trabalha a teoria, sinalizando que a atividade prática formativa devem permear todos os componentes curriculares dos cursos de licenciatura, não havendo a necessidade de reservar uma carga horária elevada e específica para o estágio, haja vista que ele se constitui durante o processo de formação docente.

Quadro 4 - Comparativo entre Estágio Supervisionado no Currículo (2010.1) e na Resolução 02/2015

Estágio Supervisionado no currículo atual	**Estágio Supervisionado na Resolução 02/2015**
Carga horária total – 420 horas Metodologia e Prática do Ensino de Geografia I Metodologia e Prática do Ensino de Geografia II Práticas em Projetos aplicados ao ensino de Geografia Oficinas pedagógicas para o ensino de Geografia Estágio Supervisionado em Geografia	Carga horária total – 400 horas Estágio supervisionado na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição

Fonte: Palestra proferida no I Seminário de Avaliação e Reforma Curricular do Curso de Geografia, 2019/ dados organizados pela autora

A intenção de estreitamento entre teoria e prática no cerne da Resolução 02/2015, pode ser contemplada no quadro 5. Observa-se que a carga horária para as disciplinas específicas de conteúdos geográficos sofre uma redução, mas que não significa a redução desses conteúdos, pois eles deverão estar inseridos dentro do processo através das disciplinas práticas.

Quadro 5 - Disciplinas específicas no Currículo (2010.1) e na Resolução 02/2015

Disciplinas das áreas de conhecimentos específicas no currículo atual	**Carga horária Disciplinas específicas na Resolução 02/2015**
Carga horária total – 1800 horas Princípios teóricos e Epistemológicos da Geografia: ✓ Estudos Teóricos em Geografia ✓ Metodologia do Trabalho de Campo ✓ Teoria e Ideologias da Geografia ✓ Conceitos e Categorias da Análise	Carga horária total – 1540 horas Art. 12. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos: I - Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do

Geográfica ✓ História do Pensamento Geográfico no Brasil Geografia Humana: ✓ Recursos Naturais e Desenvolvimento Sustentável ✓ Geografia do Comércio e Circulação ✓ Produção do Espaço Conquistense ✓ Geografia dos Movimentos Sociais ✓ Sociedade, Espaço e Cultura ✓ Geografia, Turismo e Produção do Espaço ✓ Geografia da Indústria e Energia ✓ Tópicos em Geografia Humana I ✓ Práticas de Ensino em Geografia Humana Geografia Física: ✓ Problemas Ambientais da Terra ✓ Análise da Paisagem em Geografia Física ✓ Fitogeografia (2) ✓ Ecologia da Paisagem ✓ Geomorfologia Climática ✓ Oceanografia ✓ Macroambientes da Terra ✓ Análise Ambiental Urbana ✓ Práticas de Ensino em Geografia Física Cartografia: ✓ Fundamentos de Sensoriamento Remoto ✓ Fundamentos de Sistemas de Informações Geográficas ✓ Fotointerpretação Geografia do Brasil: ✓ Geografia da Amazônia ✓ O Brasil no Século XXI ✓ Domínios da Natureza e Potenciais Paisagísticos ✓ Geografia das Redes no Brasil ✓ Geografia do Litoral Brasileiro ✓ Práticas de Ensino em Geografia do Brasil Geografia Regional:	campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando: a) princípios, concepções, conteúdos e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, incluindo os conhecimentos pedagógicos, específicos e interdisciplinares, os fundamentos da educação, para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade. b) princípios de justiça social, respeito à diversidade, promoção da participação e gestão democrática; c) conhecimento, avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de ensino e aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira; d) observação, análise, planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais em instituições educativas; e) conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial; f) diagnóstico sobre as necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-los nos planos pedagógicos, no ensino e seus processos articulados à aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas; g) pesquisa e estudo dos conteúdos específicos e pedagógicos, seus fundamentos e metodologias, legislação educacional, processos de organização e gestão, trabalho docente, políticas de financiamento, avaliação e currículo; h) decodificação e utilização de diferentes linguagens e códigos linguístico sociais utilizadas pelos estudantes, além do trabalho

✓ Memória Social, Espaço e Práticas Culturais ✓ Geografia das Redes ✓ Geografia Histórica e Formação Regional da Bahia ✓ Territorialidades, Mundo do Trabalho e Reestruturação Produtiva ✓ Territorialização dos Movimentos Sociais e Conflitos de Classe na Bahia ✓ Produção do Espaço Geográfico: Conflitos e Contradições ✓ Região e Cultura ✓ Desenvolvimento Local ✓ Estado e Políticas Regionais ✓ Tópicos de Estudos Regionais das Américas ✓ Tópicos de Estudos Regionais da Europa ✓ Tópicos de Estudos Regionais da África Subsaariana ✓ Tópicos de Estudos Regionais da Ásia ✓ Tópicos de Estudos Regionais do Mundo Árabe Islâmico ✓ Práticas de Ensino em Geografia Regional (PCC Geografia, 2011, p. 53-54)	didático sobre conteúdos pertinentes às etapas e modalidades de educação básica; i) pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea; j) questões atinentes à ética, estética e ludicidade no contexto do exercício profissional, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa; l) pesquisa, estudo, aplicação e avaliação da legislação e produção específica sobre organização e gestão da educação nacional.

Fonte: Palestra proferida no I Seminário de Avaliação e Reforma Curricular do Curso de Geografia, 2019/ dados organizados pela autora

Os pontos abordados na assembleia foram distribuídos em grupos de trabalho que sistematizaram as reivindicações e apontaram proposições apresentadas na plenária final para os ajustes e assim orientar a reformulação do novo currículo do Curso. Muitos embates foram estabelecidos em vários momentos do seminário, num cenário bastante propício à reflexões, em que docentes e discentes, ora se posicionavam em lados opostos, ora assumiam o mesmo ponto de vista. Em alguns momentos, as discussões evidenciavam que o corpo docente do Curso de Geografia da UESB, se estabeleceu em dois grupos, que apresentaram divergências em vários aspectos, os quais eram defendidos veementemente pelos seus respectivos representantes. Essa realidade somente ratifica a ideia de que o currículo se caracteriza como disputa de poder.

O processo iniciado por meio do I Seminário de Avaliação e Reforma Curricular do Curso de Geografia da UESB (2019), tem um longo caminho a percorrer, pois ainda

passará por etapas, uma vez que o currículo mantém uma relação intrínseca com o delinear das características da profissionalização docente, de maneira que este influencia de maneira significativa sua prática, demandando tempo e preparo para discutir os componentes que o compõe. Sobre a repercussão do currículo na prática do professor, Sacristán (1998) afirma:

> A atuação profissional dos professores está condicionada pelo papel que lhes é atribuído no desenvolvimento do currículo. A evolução dos currículos, a diferente ponderação de seus componentes e de seus objetivos são também propostas de reprofissionalização dos professores (SACRISTÁN,1998, p. 31-32).

A proposta de reformulação do currículo para formação de professores do curso de Geografia da UESB, sustenta a expectativa de um modelo de formação que gere uma profissionalização ainda mais consistente, pois ao longo dos trinta e quatro (34) anos do Curso em Geografia da UESB, muitas mudanças foram efetivadas e outras ainda são necessárias, porém há evidências de que o Curso ampliou as atividades, no sentido de desenvolver uma configuração que eleva o Curso a um patamar de excelência, refletindo diretamente na sociedade de Vitória da Conquista e de outros municípios que se encontram dentro do alcance da UESB.

4 TRAJETÓRIA DE VIDA: FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

A seção 4 apresenta as narrativas das professoras de Geografia graduadas pela UESB e participantes da pesquisa. A seção foi organizada em sete subseções que abordam acerca das trajetórias de vida pessoal e profissional das professoras, sobre os aspectos da escolarização básica, graduação, concepções sobre Educação, processo de ensino e aprendizagem em Geografia, experiências em sala de aula, constituição da identidade docente, além dos avanços e dificuldades no percurso da profissionalização. O objetivo dessa seção é compreender as implicações da formação acadêmica e da trajetória de vida de professoras de Geografia graduadas na UESB, no processo de ensino e aprendizagem.

4.1 A trajetória de vida e a formação docente: uma discussão teórica

A formação docente se caracteriza como um amplo processo que envolve aprendizados e experiências, e se constitui, ao longo da trajetória de vida do professor. Nesse processo, a aprendizagem ancorada na experiência, desenvolve o saber-fazer, o conhecimento, a teoria e prática, a funcionalidade e significação, além de técnicas e valores que em outras palavras se sintetiza em práxis (JOSSO, 2002).

Para compreender como a trajetória de vida influencia na ação profissional do professor é necessário considerar fatores como: formação, idade, tempo de exercício na carreira docente, experiências profissionais, objetivos e metas traçadas pelo docente para a sua vida profissional e pessoal, uma vez que, esses fatores atribuem significados diferentes à construção e apropriação dos saberes e das experiências ao longo do percurso.

Dentre os elementos elencados para analisar a influência da trajetória de vida na prática docente, observou-se ainda a organização das fases propostas por Huberman (1992) que organizou um ciclo de vida profissional dos professores, contendo as características mais comuns dos docentes, mediante o tempo que eles atuam. As fases que compreendem esses ciclos são: a entrada na carreira, a estabilização, a diversificação, a fase em que o professor põe-se em questão, a serenidade e distanciamento afetivo, a fase do conservantismo e lamentações e o desinvestimento da carreira. No entanto, Huberman (1992) esclarece que nem todos os professores passam por todas as fases elaboradas por ele, evidenciando que os processos diferenciados e peculiares à trajetória de vida de cada professor, implicam nos efeitos produzidos pelo exercício do magistério.

É nesse processo de formação permanente que a identidade profissional[8] do professor se constitui, atrelada ao contexto cultural, a prática profissional e experiência pessoal, que o torna consciente da sua função social, concedendo autonomia e comprometimento com seu trabalho. É importante considerar que o desenvolvimento pessoal e profissional confere sentido a epistemologia da prática, contrapondo as ideias de redução da profissão docente a um conjunto de técnicas que colaboram para a crise de identidade dos professores (NÓVOA, 1991). Dessa maneira, a identidade do professor se fundamenta em características pessoais e nos itinerários profissionais edificados ao longo da trajetória de vida e se constrói num processo complexo de trocas, visto que "[...] um lugar de lutas e de conflitos, é um lugar de construção de maneiras de ser e de estar na profissão" (NÓVOA, 1992, p.16).

As ideias apresentadas pelos autores supracitados versam sobre a inseparável relação entre a dimensão humana e profissional do professor, de forma que ao se desenvolver profissionalmente, o docente evolui como pessoa, demonstrando que a identidade do professor se constitui com base em saberes práticos e teóricos, mas também por influência dos valores e princípios, que permeiam sua trajetória de vida. Nesse sentido, Nóvoa (1995), ressalta que hoje não é mais possível separar o "[...] eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão impregnada de valores e ideais, e muito exigentes do ponto de vista do empenho e da relação humana" (NÓVOA,1995, p. 9).

A trajetória de vida é concebida nessa pesquisa, como um conjunto de eventos que fundamentam a vida de uma pessoa e se caracteriza como uma categoria importante para compreender o processo de formação docente. A pesquisa se ancora na metodologia das narrativas, como instrumento para a geração de dados, pois estas são capazes de promover reflexões sobre as experiências pessoais, além de anunciarem aspectos que se configuram, como um intricado processo, por revelarem, ao mesmo tempo, experiências relacionadas ao passado, presente e as perspectivas futuras, nas quais estão envolvidas pessoas de todas as esferas da vida do professor, desde familiares, colegas de profissão, alunos, gestores, entre muitos outros.

---

[8] A identidade profissional dos professores é 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 trajetórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão […] (GARCIA, HYPÓLITO E VIEIRA, 2005, p. 54-55).

Partindo dessa compreensão, “[...] a experiência que passa de pessoa em pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores” (BENJAMIN, 1993, p. 198), se estabelecendo como meio pelo qual o sujeito atribui sentido a suas experiências. A esse respeito Larrosa (2006), acrescenta que o passado só pode ser considerado uma experiência quando apresenta sentido para quem o vivenciou, e que “[...] narrar traduz o modo como o sujeito organiza e representa suas experiências, no mundo” (LARROSA, 1994, p. 36).

É nessa perspectiva que Nóvoa (1992) fala da importância do desenvolvimento pessoal dos professores, ressaltando que “[...] os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a ‘sua’ vida, o que no caso dos professores é produzir a ‘sua’ profissão” (NÓVOA, 1992, p. 26).

A pesquisa com narrativas se processa por meio da coleta de informações através de relatos que abordam sentimentos, vivências e percepções, configurando-se como forma de compreender experiências que delineiam realidades de subjetividade individual, ao mesmo tempo que permitem a emersão de aspectos culturais e coletivos. Tal metodologia mostra-se, portanto, como um valioso instrumento para abordagem da experiência docente, uma vez que o professor é construto de uma coletividade cultural (CLANDININ; CONNELLY, 2000).

A reflexão da prática docente, oportunizada pelas narrativas, possibilita novas leituras acerca dos episódios rememorados, haja vista que, o ato de narrar, se encontra temporalmente distante do fato narrado e, neste momento, o professor encontra-se em outro nível de maturidade e de experiências profissionais e pessoais, que permitem que um novo olhar seja lançado sobre o fato narrado.

As pesquisas que abordam e analisam a trajetória de vida docente, por meio das narrativas de professores, ainda pouco valorizadas, como afirma Nóvoa (1995), ao considerar “[...] surpreendente, se não francamente injusto, é que durante tanto tempo os investigadores tenham considerado as narrativas dos professores como dados irrelevantes” (NÓVOA, 1995, p. 71), possibilitam a formação de futuros professores, pois revelam aspectos relevantes que instigam reflexões e consequentemente em suas concepções e posturas.

Dessa maneira, as narrativas auxiliam na formação docente, pois ao refletir sobre suas experiências e práticas, o professor faz releituras que podem revelar elementos antes obscuros, de maneira a perceber limitações e falhas que, detectadas, podem ser superadas. No entanto, as novas percepções, nem sempre são agradáveis, pois podem evidenciar

limitações ou falhas. Porém, através da tomada de consciência desses elementos, a adoção de novas posturas é favorecida, gerando mudanças.

Em pesquisas que envolvem a trajetória de vida de professores, os docentes assumem o papel de sujeitos e objeto de formação, pois ao refletir e narrar sobre o percurso de vida e formativo, os professores enfrentam o dilema de "[...] reconstruir o conhecimento profissional a partir de uma reflexão prática e deliberada", eles precisam "saber analisar e [...] analisar-se" (NÓVOA, 2002, p. 27). Nóvoa (2002), ainda ressalta que o conhecimento profissional não é apenas conjunto de saberes e de competências, uma vez que é imprescindível que o professor promova a mobilização do tema, com base em análise, considerando seu contexto (NÓVOA, 2002).

No que se refere ao campo de pesquisa, a categoria trajetória de vida vem ampliando os princípios teóricos e metodológicos para apreender dimensões da formação docente. Os desafios lançados para a consolidação das pesquisas relacionadas a trajetória de vida são diversos, principalmente quando se considera "[...] a diversificação de abordagens, a amplitude de suas temáticas e as possibilidades de entradas oferecidas pelo trabalho com as escritas de si na contemporaneidade, nas Ciências Humanas e Sociais" (PASSEGGI, SOUZA E VICENTINI, 2011, p 382).

Os entrelaces da trajetória de vida, narrativas e formação docente, se estreitam e fortalecem, ao passo que fornecem os subsídios necessários para a compreensão do processo de formação docente que "[...] põe em cena o sujeito que se autoriza a pensar a sua vida (JOSSO, 2004, p.60)". Esse é um processo de aquisição de uma forma metodológica relacionada às teorias estudadas, como ferramenta de conscientização e formação docente.

4.2 Narrativas e trajetórias das professoras graduadas na UESB

Por meio das narrativas há possibilidade de percorrer as trajetórias de vida dos sujeitos, tendo em vista as suas experienciais e construções de aprendizagens realizadas nos diferentes espaços em que estão inseridos. Dessa forma, a pesquisa que aborda a trajetória de vida por meio das narrativas docentes, consiste em uma opção teórico e metodológica que possibilita rememorar o passado, promovendo, assim, a análise das trajetórias percorridas, proporcionando a ressignificação das experiências vivenciadas. Para tanto, é necessário considerar o cotidiano docente e os conhecimentos que estão vinculados às vivências das professoras, aos seus saberes acadêmicos, assim como aqueles saberes formulados em seu cotidiano (TARDIF, 2006).

Nessa perspectiva foram realizadas as narrativas das professoras de Geografia, graduadas pela UESB, com base na lista fornecida pelo Curso de Geografia da UESB, entre os anos de 1985 a 2017. Foram selecionadas quarenta professoras, por meio de diferentes formas de contato: local de trabalho, número de telefone e em programas de pós-graduação da UESB em que as docentes estavam inseridas.

Ao estabelecer os primeiros contatos com as professoras selecionadas houve dificuldade no agendamento para coleta das narrativas individuais, pois um número significativo de professoras alegou intensa demanda de trabalho e falta de tempo disponível para participar.

As professoras formadas pela matriz curricular de 1985, foram receptivas, de maneira que das dez professoras, seis (06) marcaram prontamente o dia e horário para o encontro. As professoras formadas pela matriz de 2003 também se apresentaram solícitas e sete (07) disponibilizaram dias e horários, conforme suas possibilidades. O grupo de professoras que mais alegou dificuldades para participar da pesquisa, foi o da terceira matriz (2010.1). Três (03) professoras não responderam ao convite, duas (02) disseram não atuar em sala de aula, pois continuam em trabalhos que exerciam antes da graduação e uma (01) está desempregada. Como a atuação em sala de aula foi requisito na seleção das docentes, apenas quatro professoras estavam aptas a contribuir com a pesquisa, totalizando assim um grupo de 17 professoras. As narrativas foram realizadas nos dias, locais e horários definidos pelas professoras, entre eles a própria residência (53%), a UESB (35%) e o local de trabalho (12%).

A proposta metodológica da pesquisa foi redimensionada ao se considerar os obstáculos enfrentados para a realização das narrativas. Um número expressivo de professoras, deixou claro, no primeiro encontro presencial, que não gostariam de participar do grupo focal, nem do grupo do *WhatsApp,* em vista do pouco tempo disponível para se manifestarem em função do crescimento de atividades relativas ao período correspondente à última unidade do ano letivo, a qual costuma ser bastante densa.

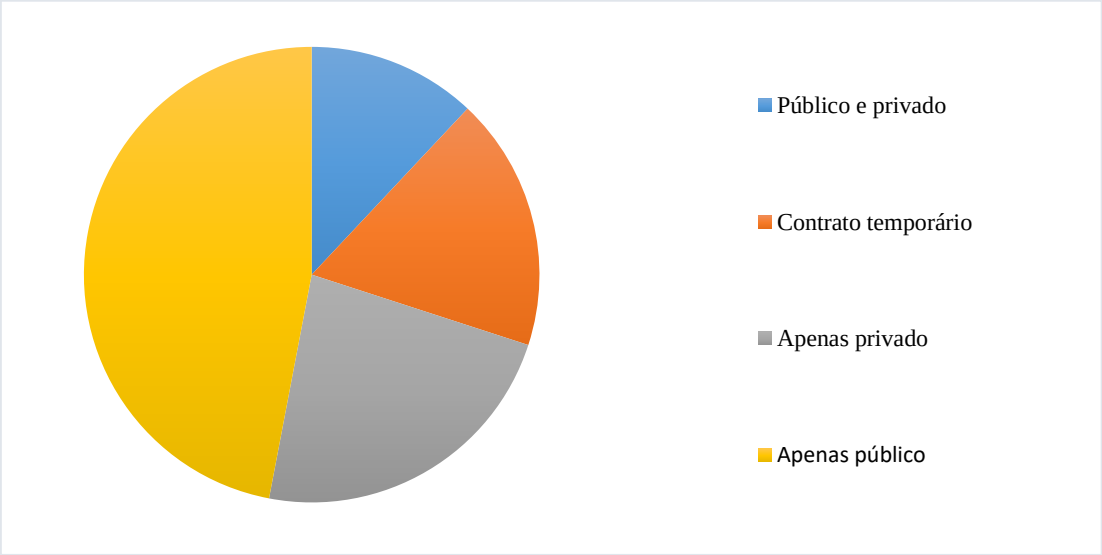
Somadas às dificuldades expostas pelas docentes, a riqueza e abundância de elementos apresentados pelas narrativas até então realizadas foram determinantes para o redimensionamento da proposta metodológica. Ao observar que as narrativas individuais seriam suficientes para responder as questões alocadas pela pesquisa, observou-se que seria sensato centrar a análise na coleta das narrativas individuais das professoras, subtraindo as demais formas de coletas de dados e de elementos necessários para o delinear as trajetórias de vidas das docentes.

As narrativas possibilitaram o conhecimento das trajetórias de vida profissional e pessoal das professoras, considerando os seguintes eixos de análises: processo de escolarização básica, formação acadêmica, trajetória profissional e pessoal, concepções sobre: educação, Geografia e processo de ensino e aprendizagem em Geografia. Mediante exposição dos eixos, as referidas docentes tiveram a oportunidade de narrar sobre a sua própria trajetória de vida, sendo possível refletir sobre as experiências vivenciadas.

4.2.1 Quem são as professoras?

Entre as docentes participantes da pesquisa, 29% são professoras efetivas da rede estadual de ensino, 12% apresentam vínculos efetivos na rede pública estadual e municipal. Outras (12%) são efetivas na educação pública municipal e também em instituições privadas e 6% das professoras pertencem a rede federal, atuando no ensino integrado e superior no Instituto Federal. 23% trabalham apenas em instituições privadas e 18% das docentes atuam em escolas municipais e estaduais na condição de contratos temporários (gráfico 2)

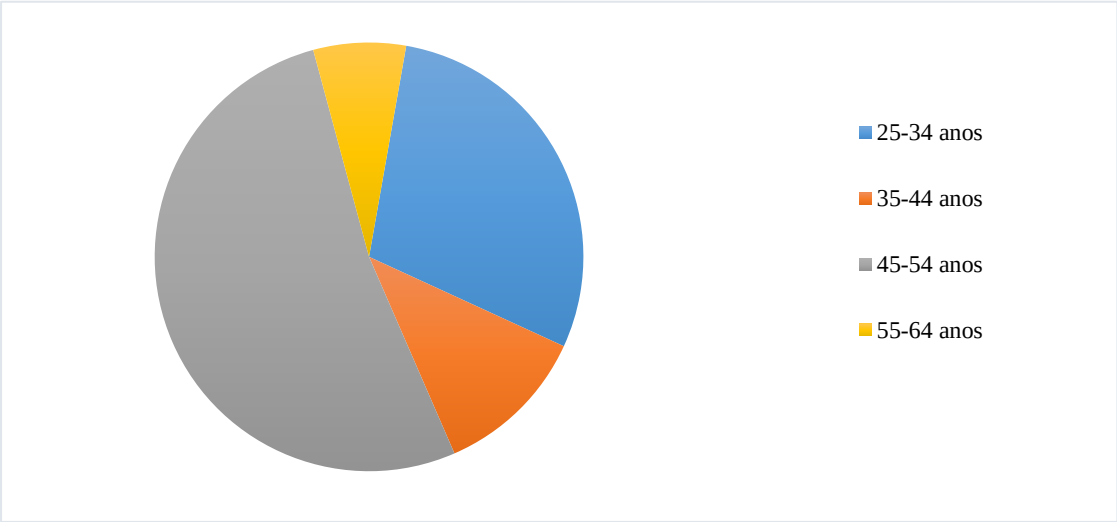
Gráfico 2 - Natureza dos vínculos de trabalho das professoras participantes da pesquisa.



Fonte: Pesquisa de Campo, 2019. Dados organizados pela autora

Das professoras efetivas na rede municipal, 11,8% se encontram atuando também no ensino superior: como professora substituta em universidade pública estadual e professora em instituição privada do ensino superior. As professoras participantes da pesquisa, possuem idades entre 25 e 64 anos (Gráfico 3).

Gráfico 3 -Faixa etária das professoras participantes da pesquisa.

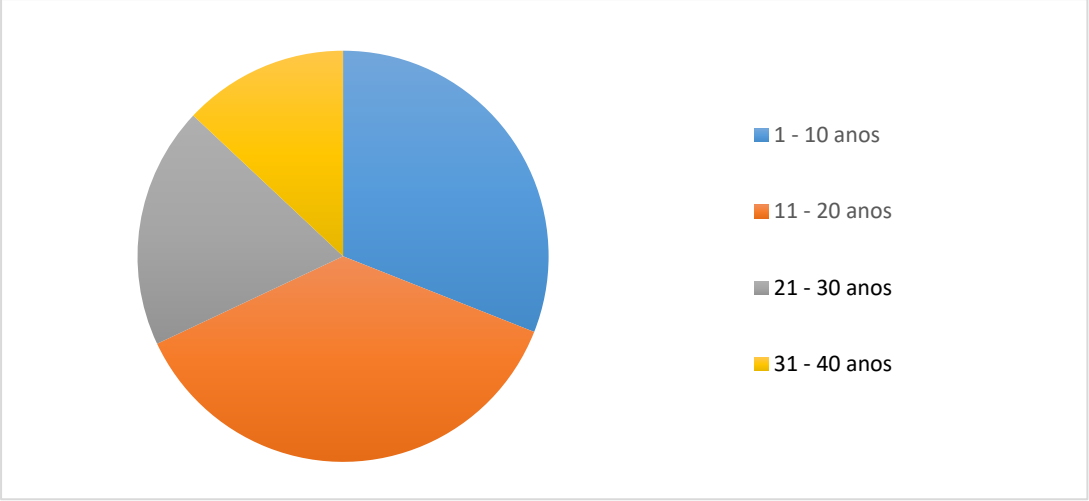


Fonte: Pesquisa de Campo, 2019. Dados organizados pela autora

Quanto ao estado civil, 29% das professoras são solteiras, dentre estas, uma tem um filho, 64,8% são casadas, todas com pelo menos (01) um filho e apenas uma (01) é casada sem filhos. Todas as professoras têm importante participação na manutenção da família, sendo que 17,6% são as responsáveis por todas as despesas e assistência à família.

A maioria das professoras (68%) apresentam tempo de docência entre 1 a 20 anos e alegam terem começado a trabalhar como professoras, antes da graduação, por terem feito o curso de magistério (Gráfico 4).

Gráfico 4 - Tempo de exercício do magistério das professoras participantes da pesquisa.

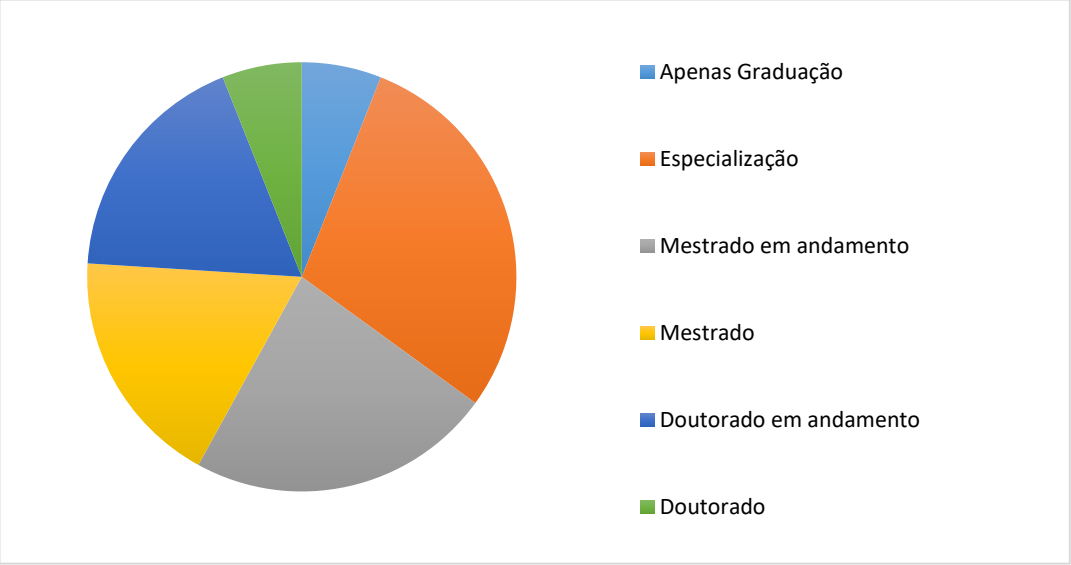


Fonte: Pesquisa de Campo, 2019. Dados organizados pela autora

As professoras participantes demonstraram reconhecer a formação permanente como fundamental, para o exercício da docência. Dentre elas, 6% possuem apenas graduação e fizeram questão de esclarecer que foram impossibilitadas de continuar os estudos, pois não havia, em Vitória da Conquista, a oferta dos cursos de pós-graduação e que as questões familiares as impediram de buscar cursos em outros lugares. As professoras apenas graduadas, correspondem àquelas em final de carreira e com idade mais avançada, de maneira que duas delas disseram não haver mais sentido em estudar e julgavam mais importante aproveitar o tempo com a família, que ao longo da trajetória profissional, havia ocupado uma posição secundária, diante das demandas inerentes ao trabalho docente. Outras duas docentes, em condição de final de carreira, revelaram intenção de buscarem, em breve, cursos de pós-graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*.

A análise permitiu observar que há uma relação entre a fase profissional, o tempo de conclusão da graduação, a oferta de cursos de pós-graduação e a formação continuada das professoras, pois entre as professoras participantes da pesquisa, as mais jovens, com menor tempo de profissão e de conclusão do curso de graduação, estão entre as que possuem mestrado ou doutorado, ou estão envolvidas em programas de pós-graduação *Stricto Sensu*, o que coincide com o período de crescimento de maior oferta dos referidos cursos no município. Nesse contexto, 29% das docentes participantes da pesquisa, possuem especialização, todas relacionadas à área de Geografia. 23% são mestrandas, 18% são mestres, 18% são doutorandas e 6% possuem doutorado concluído (gráfico 5).

Gráfico 5 - Níveis de formação das professoras participantes da pesquisa



Fonte: Pesquisa de Campo, 2019. Dados organizados pela autora

Com relação ao percurso feito pelas professoras participantes da pesquisa, para os locais em que trabalham, foi constatado que 17% delas, vivem em constante deslocamento, entre a cidade que reside e a localidade em que lecionam. Desse percentual, destacam-se 6% das professoras que viajam há 19 anos, permanecendo na localidade em que lecionam por três dias para cumprimento da carga horária, outros 6% realizam há 12 anos, o movimento pendular, por trabalharem em localidades rurais, mais próxima da cidade em que residem, que as permitem voltarem todos os dias para suas casas após o trabalho. As demais (83%) moram na própria cidade em que ministram aulas, por isso possuem melhor mobilidade para chegarem ao local de trabalho.

No que se refere ao transporte para se deslocarem para a escola, 71% possuem transporte próprio e 29% dependem de transporte público para se deslocarem para as escolas que trabalham. Do total das professoras participantes, 64% fazem suas refeições diariamente em suas casas, com seus familiares.

As informações coletadas permitiram traçar o perfil das professoras participantes, sendo possível compreender a dinâmica de suas atividades ao longo da semana, sua condição social e econômica. Os dados apresentados demonstram que o grupo é formado por uma maioria de profissionais de larga experiência na docência, com carreiras estáveis, tanto nas instituições públicas, quanto privadas.

Pôde-se identificar nos dados tabulados e nos relatos das professoras, aspectos positivos e negativos da carreira docente. Ao narrar sobre a rotina na escola, foram observadas diferentes entonações de voz e semblantes desapontados, devido a realidades incompatíveis ao desejo de realizar uma educação de qualidade, comum a todas as profissionais. De acordo com Szymanski, Almeida e Prandini (2010, p. 74), “[...] ao transcrever, revive-se a cena da entrevista, e aspectos da interação são relembrados. Cada reencontro com a fala do entrevistado é um novo momento de reviver e refletir”.

As professoras evidenciaram desânimo com os desafios que diariamente precisam vencer nas escolas em que lecionam. Mesmo as docentes das instituições privadas, que são consideradas de melhor qualidade, com recursos, estruturas e comportamentos adequados dos alunos, se mostraram desapontadas, pois não se percebe uma possibilidade de melhora, uma vez que a educação envolve muitos aspectos (econômicos, políticos, institucionais, familiares, entre outros), difíceis de serem harmonicamente desenvolvidos e organizados em prol das transformações educacionais necessárias.

As reflexões sobre o conjunto de informações, sensações e emoções que permearam as narrativas das professoras, possibilitaram perceber que a desvalorização

que cada uma delas traz consigo em relação ao âmbito escolar, se configura como um sofrimento, por não poderem realizar a educação de modo transformador. No entanto, havia em cada docente a expressão de sentimento sereno, de quem se mantém disposta a continuar tentando, mesmo em meio a tantas adversidades, que com o passar do tempo estão se agravando.

As demandas diárias das professoras participantes da pesquisa, determinaram dia, lugar e horário dos encontros para a realização das narrativas. Ficou evidente nos esforços das professoras para a realização das narrativas, o compromisso com a educação, pesquisa, formação e com o desejo de transformar a realidade educacional brasileira, acreditando que essa pesquisa é um instrumento capaz de promover as mudanças que elas almejam.

Com o objetivo de preservar a identidade das participantes da pesquisa, cada professora foi identificada por uma letra, conforme a ordem alfabética, sem associação às suas iniciais.

4.2.2 Trajetória da escolarização...

As narrativas foram impulsionadas pela busca de sentidos e significados presentes nas vivências das professoras em relação as suas trajetórias escolares, meio ao surgimento de memórias que revelaram um passado, sob muitas emoções.

Todas as professoras falaram sobre sua vida escolar e citaram alguns episódios marcantes, para elas, sobre as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática sempre pontuando a dureza dos professores, das dificuldades que envolvem essas disciplinas e sobre as provas difíceis.

Ao lançar-se o eixo da narrativa referente ao relacionamento com os professores de Geografia e o ensino dessa disciplina, 88% das professoras afirmaram não lembrar nada específico, de maneira que a Professora C (2019) justifica: “Talvez não me lembre da Geografia, pois era ministrada de forma inteiramente tradicional”, ou seja, baseada na memorização, o que é considerado por alunos de todas as épocas como enfadonho e desagradável, gerando desinteresse e desvalorizando à disciplina e ao professor de Geografia.

Os 12% são docentes mais jovens e evocaram facilmente lembranças sobre a Geografia e seus professores, as quais são oriundas de um período em que o ensino de Geografia passou a ser desenvolvido numa perspectiva reflexiva, que sinaliza apropriação

não somente dos conteúdos geográficos, mas também da construção de uma maneira de enxergar o mundo, que, possivelmente, marca positivamente os discentes, enquanto que a forma tradicional sinaliza um efeito oposto.

No entanto, é necessário salientar, que essa não é uma prática do passado, pois ainda hoje muitos professores assumem posturas equivocadas em sala de aula, vazias de significados para o estudante, promovendo aversão a disciplina e a equivocada ideia de que para se construir o conhecimento da disciplina de Geografia, basta fazer a leitura de texto, livro ou quaisquer material, sem reflexão e somente memorização, que logo se esvai e não se consolida como conhecimento.

Ao ser apresentado o eixo sobre a trajetória da escolaridade, a professora A foi tomada por um desconforto. Iniciou a sua fala dizendo que pouco se lembrava dessa fase da vida, que era muito tímida e se sentava no fundo da sala. Contudo, não parou de falar de maneira que, repentinamente, veio à sua lembrança, segundo ela, a experiência mais marcante de sua vida escolar, ainda no Fundamental II. “Dos professores, só me lembro da professora de Geografia, que me fez passar uma vergonha danada, mas nem assim ela conseguiu me fazer deixar de gostar da Geografia Física” (Professora A, 2019).

A recusa inicial da professora em falar de sua experiência como aluna da educação básica, provavelmente estava atrelada a experiência negativa que vivenciou, pois ela faz uma pausa, depois retoma com a seguinte fala: “Foi por isso que neguei, por muito tempo, o desejo de ser professora (Professora A, 2019). Depois de uma pausa, a professora ressalta, que apesar da experiência negativa, ela se tornou professora porque além da inclinação que sentia para docência, evidente em sua postura, no modo de agir e pensar, todos os acontecimentos convergiram para que ela acabasse,

A professora G fala sobre a importância de uma estagiária, hoje professora do Departamento de Geografia da UESB, para a sua relação com a ciência geográfica.

> Eu amava Geografia, sobretudo a Geografia Física, durante toda a minha educação básica. Era uma disciplina fácil para mim, pois nunca tive problema em memorizar, mas confesso que era enfadonho, mas a forma como a estagiária me apresentou a Geografia, interferiu mais tarde em minha escolha em fazer a graduação dessa disciplina. Ela me mostrou a Geografia das relações, das contradições. Uma leitura crítica, que me levou a pensar. Hoje é isso que eu quero para meu aluno. Eu quero que meu aluno saiba que ele é antes de mais nada um pesquisador (Professora G, 2019).

A leitura do passado sob a ótica das percepções atuais foi o que levou as docentes a perceberem que um fato ocorrido interferiu em sua maneira de ser professora. Nesse sentido, Cunha (1989) afirma que o professor traz em sua constituição resquícios do seu período de aluno e que as experiências com seus professores vão influenciar no professor que ele virá a ser.

Durante as narrativas das professoras participantes da pesquisa foi possível perceber momentos de reflexão e ressignificação do modo como elas compreendiam a si próprias, pois 59% das professoras admitiram terem feito reflexões inéditas sobre as suas práticas, no exato momento em que foram motivadas a narrar sobre suas experiências. Ao assumirem a posição de narradoras, elas desenvolveram um olhar mais aguçado, que provocou o reconhecimento de falhas e limitações, difíceis de serem admitidas, mas que originaram mudanças profissionais e pessoais, evidentes nas lágrimas que 80% das professoras não conseguiram evitar.

É na experiência da sala de aula, ainda como estudante da educação básica, que o futuro professor inicia a formação do seu perfil profissional, pois as marcas positivas ou negativas dessa fase de sua trajetória de vida vão definir o professor que deseja ou não ser. Não pode-se ignorar que transformações acontecerão ao logo de sua trajetória de vida profissional, pois outras experiências provavelmente vão provocar mudanças em sua maneira de perceber a docência, modificando suas práticas e condutas.

A narrativa da professora Q reforça o quanto as experiências da educação básica influenciaram em sua formação docente. A professora Q diz não lembrar muito da sua trajetória como aluna da educação básica, porém ao iniciar a narrativa acaba revelando episódios marcantes:

> Na verdade, minha primeira recuperação, que eu fiz na vida, foi de Geografia, na quinta série. O que aconteceu antes disso, em relação a Geografia eu não me lembro. Aí a Geografia do ensino Fundamental II, acho que é bem diferente do modo como é visto hoje. Porque a gente trabalhava muito a questão de decoreba mesmo dos estados, das capitais, das bacias, tendo que aprender nomes de rios. Tudo isso, né? Eu me lembro de um fato curioso. Eu falei que não me lembrava do Fundamental I, mas eu me lembro. É... Uma vez teve uma prova que a professora perguntou: Cite o nome de um rio brasileiro. E eu vinha para Conquista e via o Rio Periquito e eu coloquei na minha prova Rio Periquito e ela colocou errado. Porque na verdade a gente estava estudando os grandes rios brasileiros, mas aí é justamente essa falta de... se eu faço uma prova perguntando o nome de um rio, eu tenho que aceitar o que o aluno disser, pois se estava dentro do território. Eu nem me lembrei do rio da minha cidade, o Rio Colônia, mas pelo fato do Rio Periquito ter me chamado atenção, eu respondi na prova. E no ensino

> Fundamental II eu fiquei em recuperação em Geografia na quinta série, mas foi por causa da questão da decoreba mesmo. E a gente aprendia mesmo. Hoje se você trabalha isso com seus alunos, eles não sabem. Eu sofria tanto com isso, que hoje, Deus me livre de fazer isso com meus alunos. No ensino médio eu estudei magistério e eu não me lembro de ter estudado Geografia nos dois últimos anos. No primeiro eu acredito que sim (Professora Q, 2019).

Para além desse aspecto é possível perceber que o modelo de avaliação expressa na fala, remete ao entendimento de algo estanque e pontual, que ignora a avaliação como instrumento para a construção do conhecimento, que segundo Luckesi (2002), é crucial para a concretização do processo de aprendizagem.

Esta narrativa ratifica a importância da reflexão sobre as concepções docentes que se configuram como sustentáculo da prática educativa. A desordem entre teoria e prática está presente diariamente na ação pedagógica e precisa ser considerada de forma consciente pelo docente, no intento de superá-la, pois a construção do conhecimento é o "[...] resultado de um processo de interação radical entre o mundo do sujeito e o mundo do objeto, (inter)ação ativada pela ação do sujeito" (BECKER, 1993, p. 21).

O posicionamento da Professora Q (2019), em relação ao modo de ser da sua professora do Fundamental II, expressa na fala: "Eu sofria tanto com isso, que hoje, Deus me livre de fazer isso com meus alunos.", ratifica a ideia defendida por Cunha (1989), ao afirmar que as experiências em sala de aula e a relação com os professores da Educação Básica, influenciam na constituição dos futuros professores, ou seja, a formação do ser professor é influenciada pelas experiências que teve na condição de aluno, "[...] mesmo que essa construção se dê via acúmulo de experiências 'negativas', de 'contraexemplos', muito dificilmente nossos professores passam em branco. Deixam suas marcas, sejam elas quais forem" (KAERCHER, 2014, p. 38).

Quando convidada a refletir sobre essa discussão, a professora F reafirma a importância dos docentes da Educação Básica na construção identitária de futuros professores e fala sobre a importância dessas experiências no seu processo formativo:

> Eu acredito que os professores da Educação Básica, ao seu modo de ser, é um exemplo pra gente de como ser, ou na pior das hipóteses, de não ser enquanto professor. Então eu sou muito grata aos meus professores da Educação Básica porque a maioria deles é [...] soube me inspirar ao seu modo, tanto que é [...] por conta deles que eu escolhi ser professora também... (Professora F, 2019).

O percurso formativo do professor se estabelece sob influências da dimensão pessoal e coletiva. Por meio das narrativas é possível perceber que o processo de

escolarização é marcado por representações, que na prática da sala de aula, recebem ressignificações conforme sua contextualização e ajudam a construir a identidade docente.

4.2.3 As vivências na formação docente...

A formação docente é permeado de significações e configura-se num procedimento complexo, envolvido por um misto de sentimentos e sensações, carregado de alegrias e dissabores, que Nóvoa (2002), compreende como um processo que transcende a visão acumulativa de cursos, conhecimentos e técnicas, devendo estar associado à ação pedagógica que promova a reflexão crítica sobre a prática docente e como consequência a ressignificação da identidade pessoal e profissional do professor. Sobre essa temática, a professora B ressaltou que "a reflexão significa observar e avaliar o processo de ensino e aprendizagem, no momento em que ele está sendo realizado, se reorganizar e remodelar imediata a ação pedagógica" (Professora B, 2019).

Trazer a formação docente para o centro da prática e orientar para a associação entre o que se experimenta em sala de aula, aos pressupostos teóricos, se caracteriza como uma estratégia para compreender o processo de ensino e aprendizagem e preparar os futuros docentes a construírem o discernimento de que a "[...] consciência de si como ser inacabado necessariamente inscreve o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca" (FREIRE, 1996, p. 57), para que estejam aptos a lidarem com um contexto educacional cada vez mais complexo. Por isso é importante desenvolver formação docente no interior da escola, que parta das situações vivenciadas pelo próprio professor e que esse professor, em formação inicial ou continuada, encontre sentido em seu fazer pedagógico, ao passo que estabelece, de maneira consciente, a conexão entre a teoria e a prática.

Quando incentivadas a narrar sobre o processo inicial de formação, as professoras foram unânimes em salientar a importância do Curso para a aquisição dos conhecimentos geográficos, apesar de 94% das professoras afirmarem que o Curso de Geografia da UESB não as preparou para enfrentar os desafios da sala de aula. Diante dessa afirmativa, foi possível inferir que a distância entre discutir e vivenciar a complexa realidade da educação, se caracteriza como um fator gerador dessa sensação de despreparo, que para ser superada, exige a experiência na condição de professor efetivo, responsável pelo processo de ensino e aprendizagem, pois é por meio da experiência diária em sala de aula,

que o docente construirá estratégias para lidar com as dificuldades. Alguns mecanismos são inerentes aos processos habituais da sala de aula, estruturados a longo prazo, de forma que não podem ser concretizados durante a graduação, por mais que se adote metodologias de práticas de ensino.

As professoras graduadas pela primeira matriz do Curso, comentaram sobre a ineficiência do modelo (3+1), com o estágio somente no final do processo. Em contrapartida, as professoras graduadas pela matriz de 2010.1 foram enfáticas ao valorizar as disciplinas de Metodologia do Ensino e Prática de Ensino de Geografia, que ofereceram muitas oportunidades de contato com a escola. Mencionaram ainda sobre a importância da participação no PIBID, devido o estreitamento que promove entre a escola e a universidade, como exposto na fala da Professora D (2019).

> Eu amava as disciplinas de metodologia. Amava ir para a escola. Fizemos muitas atividades e projetos com os meninos do Adelmario Pinheiro e do CPM. Foi muito bom esse período, foi o que me deu base para a sala de aula. Por causa dessas disciplinas, meu estágio foi muito tranquilo e olha que eu peguei uma turminha agitada. Mas as disciplinas me deu o suporte que eu precisava. Eu tenho até hoje o diário de bordo, as atividades, as dinâmicas. Tudo guardado, pois é um material muito rico (Professora D, 2019)

A Professora J (2019) se emocionou ao falar da importância do Curso de Geografia para a sua vida. Ressaltou que o cotidiano na universidade é repleto de vivências, trocas, sentidos que transcendem a academia, contribuindo para a formação humana dos sujeitos envolvidos nesse processo. A professora prossegue em sua narrativa demonstrando um outro ponto de vista com relação a estrutura curricular do Curso e enfatizou a importância dos conteúdos geográficos em sua formação. Salientou que o currículo do período em que fez o curso, no formato (3+1), foi fundamental para que ela se tornasse a professora que é, e reforça:

> Não estou desmerecendo as disciplinas que trabalham com ensino, elas possuem muito valor. São também fundamentais para a formação docente, porém não se pode desprezar ou diminuir os conteúdos geográficos. Professor tem que ter propriedade dos conteúdos da ciência que ele trabalha é fundamental (Professora J, 2019).

As divergências acerca do currículo adequado a formação docente, permeiam não somente as narrativas das professoras participantes dessa pesquisa, mas todos os âmbitos que envolve o debate sobre formação docente em Geografia.

A análise das matrizes curriculares do Curso de Licenciatura em Geografia da UESB, apresentadas anteriormente, coincidem com as narrativas das professoras, pois ambas apontam para uma tradicional supervalorização do conhecimento específico da ciência geográfica em detrimento do conhecimento voltados para a ciência da Educação. Segundo Cavalcanti (2008) essa é uma realidade comum aos cursos de licenciatura em Geografia no Brasil, de maneira que a formação do professor de Geografia tem sido "[...] bastante marcada pela aprendizagem de conteúdos teóricos da Geografia acadêmica, e de suas diversas especialidades, sem uma reflexão sistemática de seu significado e de modos de sua atuação na prática docente" (CAVALCANTI, 2008, p. 96).

A esse respeito Cavalcanti (2008) ainda ressalta que a Geografia Escolar não se confunde com a Geografia Acadêmica, elas possuem identidades distintas, à medida que a segunda oferece embasamentos conceituais, mas não carrega em si a intencionalidade pedagógica para a aprendizagem, sendo insuficiente para o professor.

A professora C relata que sua graduação se deu em dois momentos, pois fez primeiro o curso de formação de professores, como Licenciatura curta, depois de um certo tempo, foi concluir a graduação em Geografia na UESB, obtendo a Licenciatura Plena. Fez questão de salientar que estudar nunca foi um peso, sempre teve prazer em fazer e complementa: "[...] gostaria de ter investido mais em minha formação. Ter feito mestrado, mas o mestrado tem pouco tempo que surgiu. Eu casada, com dois filhos, não podia sair para fazer fora. Agora não faz mais sentido, preciso aproveitar o pouco tempo que tenho" (Professora C, 2019). Percebe-se que cada professora apresenta, ao longo da carreira, experiências peculiares, que podem, segundo Huberman (1992), ser caracterizadas por fases da trajetória profissional.

Conforme as fases estabelecidas por esse autor, a Professora C, (2019), vivencia em sua trajetória a quinta fase, denominada por Huberman (1992), como Fase de desinvestimento, que costuma emergir no período entre 35 e 40 anos de docência, exatamente o tempo de atividade docente da Professora C (2019). Huberman (1992), esclarece que nessa fase o professor assume uma postura de recuo positivo da docência (desinvestimento sereno), sob a alegação que chegou o momento de dedicar-se mais a si próprio e a sua vida social para além da escola.

A análise da narrativa feita pela Professora C, (2019), remete à outra observação feita por Huberman (1992), quando adverte que em alguns casos, esse processo de desinvestimento pode ser amargo, pois o docente apresenta desgosto pela profissão e espera ansioso o término da carreira, pois embora a professora tenha feito questão de

salientar seu amor pela docência, ela demonstrou esgotamento pela extensa carreira, sobretudo por causa das condições de trabalho e por toda complexidade que envolve o trabalho docente e a educação brasileira.

A professora O fala da importância da formação continuada, pois compreende que o trabalho docente é minucioso e dinâmico, exigindo muita dedicação, compromisso e preparo, para que o professor seja capaz de contribuir para a formação de cidadão conscientes de seu papel transformador, podendo assim visualizar um futuro melhor. No entanto, a professora faz questão de esclarecer que não concorda com concepções, para ela equivocadas, que relacionam à docência com um sacerdócio, pois se trata de uma profissão, e por isso é necessário formação específica para desenvolvê-la com dignidade.

A narrativa da Professora O (2019) representa o cerne dos movimentos de profissionalização docente, que defendia conhecimentos profissionais específicos para o desenvolvimento do ensino, considerando o pressuposto de que o docente pode construir saberes específicos em suas ações pedagógicas, se tornando capaz de refletir e decidir sobre suas próprias práticas (BORGES; TARDIF, 2001). Nessa perspectiva, Nóvoa (1992. p. 26), afirma que "[...] o desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autônomo da profissão docente".

É notória na abordagem dos autores supracitados, que a aquisição e produção de saberes resulta em autonomia docente, que por sua vez promove a profissionalização do professor, rejeitando em sua própria natureza a ideia de sacerdócio, que segundo a Professora O (2019), acaba impondo, sutilmente, ao docente responsabilidades inerentes à família, ao Estado e a instituição escolar. A Professora O (2019), esclarece que não aceitar tais atribuições, não significa que o professor irá adotar uma postura indiferente às diversas necessidades dos alunos, mas sim, assumir as ações pertinentes ao seu ofício, para o qual está preparado para exercer, e se manter disponível para ajudar os demais profissionais, que devem fazer parte do processo educacional, a resolverem as demandas para além do processo de ensino e aprendizagem, embora ela mesma retifica, que a escolar não está suficientemente organizado para propiciar essas ações colaborativas.

A ideia equivocada de que se aprende a dar aulas na prática, pode ser considerada uma armadilha com potencial de produzir a desprofissionalização docente, pois é preciso perfilhar que o conhecimento profissional não surge por geração espontânea, pois existe um processo de formação, não sendo possível aceitar teorias e práticas aleatórias, as quais

negam o papel intelectual que o professor é chamado a cumprir para a construção de sua autonomia e consequentemente em sua profissionalização.

Além disso, as práticas de estágios e disciplinas que oportunizam experiências em sala de aula, se caracterizam também como formação, porém se difere, em sua natureza, do ato de assumir uma sala de aula como professor responsável por todo processo de ensino e aprendizagem.

Sacristán (1995, p. 74) diz que: "O professor é responsável pela modelação da prática, mas esta é a intersecção de diferentes contextos", nesse sentido é necessário reconhecer que a prática do professor de Geografia, em sala de aula, é influenciada pelo contexto social, contudo é essencial não limitar a prática pedagógica a essa estrutura social, pois esse pode ser mais um fator de desprofissionalização.

O fragmento da narrativa feita pela professora F revela a importância das vivências na graduação, além de apresentar elementos que possibilitam perceber a qualidade da formação oferecida pelo Curso de Geografia da UESB:

> Falar da minha graduação em Licenciatura em Geografia na UESB é motivo de muita alegria, porque apesar das dificuldades financeiras de moradia e de me deslocar para universidade, foi um período assim muito rico, sabe do ponto de vista do aprendizado do conhecimento. A gente entra muito criança, muito imaturo na universidade e esse tempo, essas experiências que a gente tem a oportunidade de viver na universidade vão contribuindo pra que a gente forje o nosso caráter e até a nossa própria personalidade, para além da questão da identificação profissional, porque eu acho que não se separam a identidade profissional e a nossa identificação enquanto sujeito. O que eu vivi na UESB é sem dúvida, é um aprendizado que forjou meu caráter, forjou minha identidade para a vida inteira (Professora F, 2019).

A fala da Professora F (2019) desponta aspectos da identidade profissional que está ligada à trajetória de vida e às características da personalidade, que não podem ser ignoradas no processo formativo do professor, pressupondo que não é possível dissociar os saberes profissionais do sujeito que os construiu, pois como afirma Tardif (2006), o saber docente é pessoal e está arraigado na própria história da pessoa.

Nesse sentido, cada professor, tem sua composição repleta de significados que alinham desde a esfera mais íntima, até a rede de relações sociais em diferentes contextos e grupos sociais. A professora F continua sua narrativa destacando a importância da Universidade pública em sua vida:

> Sou muito grata a Universidade Pública que me oportunizou experienciar, conhecer a pesquisa, ensino e extensão. O ensino nas disciplinas, as oportunidades dos trabalhos de campo. Eu falo sempre aqui, quando eu entrei na UESB, eu ganhei a possibilidade de viajar, de conhecer lugares que nem imaginava, tanto pelos trabalhos de campo das disciplinas, tanto pela participação em congressos e eventos que aconteciam em outros estados. Foi um tempo muito gratificante. Acho que gratidão é o que definir essa minha trajetória (Professora F, 2019).

A narrativa da Professora F (2019), remete a uma reflexão sobre a importância da Universidade Pública no Brasil, destacando o potencial transformador que a configura como uma instituição fundada na prática e na ação social e no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições (CHAUÍ, 2003). O sentimento de gratidão provoca o embargo da voz, pois sendo oriunda de um município vizinho e de família desprovida de recursos econômicos necessários para a sua manutenção longe de casa, a Professora F rememora as dificuldades para se manter no curso, que somente foram superadas, devido o apoio dos professores e pela imensa vontade de aproveitar todas as oportunidades que surgiram ao longo da sua trajetória.

A Professora F (2019) destaca ainda que o Curso de Geografia da UESB possibilita que o aluno tenha acesso a um vasto repertório de conteúdos e os orientam na construção de estruturas de conhecimentos que permita discutir as temáticas geográficas a luz das teorias, além de formar um professor capaz de refletir e discutir o processo de ensinar e de aprender, transitando entre os conteúdos pedagógicos, se tornando docentes aptos a teorizar as suas práticas, com o intento de promover renovações no ensino na sala de aula da Educação Básica. A professora ressalta que: “o curso de licenciatura, trabalha para a Educação Básica, todo movimento deve ser feito nesse sentido, pois a sala de aula do nível básico é o que justifica a existência do nível superior para a formação docente” (Professora F, 2019).

A esse respeito, Cavalcanti (2009) apresenta a importância do curso superior para o ensino de Geografia na Educação Básica, ao advertir que é por meio dos referenciais da Geografia Acadêmica que se constituem os referenciais para a Geografia Escolar efetivamente trabalhada em sala de aula.

A Professora R (2019) apresenta uma narrativa que possibilita estabelecer um paralelo entre a estrutura apresentada pelo Curso de Geografia da UESB, no início de sua institucionalização e sua forma atual, pois quando o Curso de Geografia começou a funcionar, o acesso à UESB era difícil, com uma oferta de transporte público mínima, que

levava os estudantes a recorrerem à outras alternativas para frequentar as aula, conforme relata:

> No meu tempo não tinha ônibus para a UESB, a gente tinha que pegar naquele horário, ou já era. Só existia um único módulo, que funcionava a lanchonete de dona Dalva. Sábado, meu Deus do céu, era uma loucura. Um deserto só. Hoje não. Hoje tem ônibus toda hora, cheio de gente e de prédios pra todo lado. Além disso, a gente não tinha grupo de estudo, não tinha projeto de pesquisa, extensão, como a gente ver hoje. Hoje os graduandos saem preparados para a sala de aula. Tem muita disciplina que leva para a escola. Eu só tive o estágio supervisionado. Ai de mim se não fosse minha experiência no magistério. Isso sem falar no PIBID. Os alunos não saem da escola. Eles têm a oportunidade da vivência e do contato com a sala de aula. Esse é um programa muito respeitado (Professora R, 2019).

A fala das professoras pertencentes às primeiras turmas do Curso, são recorrentes em afirmar, que o aluno da sua época não tinha oportunidade de participar de um grupo de pesquisa ou de estudos, tão comuns nos dias de hoje, além de não produzirem, não escreverem, pois não havia o hábito de publicar artigos, trabalhos, apenas participando de congressos como ouvintes. A Professora C (2019) corrobora no estabelecimento dessas diferenças e fala da qualidade que o Curso apresenta hoje e do compromisso de a área de ensino em realizar uma nobre formação docente.

> Quando eu vejo aqueles meninos nas reuniões do PIBID, tendo experiências na escola quase que toda semana, com diversas disciplinas que fazem atividades na escola, sempre. Nossa! É uma formação de excelência! Se forem dedicados, eles não terão dificuldades no início de carreira. Isso sem falar nos grupos de estudos. Eu não tive nada disso. Se eu não fosse curiosa, até hoje não saberia como publicar um artigo em revista. Fico encantada com os laboratórios, com o compromisso com as professoras que trabalham com os estágios. São maravilhosas, comprometidas. O preparo dos meninos é tão bom, que eu me arrependi de não ter dado à um estagiário, uma turma bem problematicazinha que estou tendo. Ele tá fazendo um trabalho tão bom na outra turma que já era boa, que pensei se ele tivesse na outra turma ia dar um jeito nela pra mim (Professora C, 2019).

Por meio das narrativas desses sujeitos, que é o livre rememorar de suas experiências e da exposição de suas representações foi possível conhecer, com mais profundidade, um pouco da Licenciatura em Geografia da UESB e perceber as suas singularidades. Ao passo que as docentes refizeram os percursos, até se tornarem professoras, pôde-se apreender um pouco da trajetória de formação das professoras de Geografia, graduadas pela UESB, em Vitória da Conquista.

4.2.4 Concepção de educação, formação, ensino e aprendizagem das professoras...

As narrativas das professoras revelaram um percurso formativo no Curso de Licenciatura em Geografia da UESB marcado por desafios, dificuldades, mas também, alimentado por sonhos e perspectivas. As professoras das três distintas matrizes curriculares salientaram a importância do corpo docente do Curso para a formação docente e construção dos conhecimentos geográficos, sobretudo pelo apoio e exemplos marcantes, que para algumas delas foram os motivos que as impediram de uma possível desistência do Curso.

As trajetórias acadêmicas das professoras participantes da pesquisa evidenciam a importância do papel do professor formador, que ultrapassa as questões acadêmicas, exigindo sensibilidade para enxergar o graduando em sua totalidade, pois não é possível separar o estudante do ser humano, que traz marcas positivas ou negativas, que refletem em seu desempenho, em seu comportamento e no desenvolvimento de sua formação docente. Nesse sentido, as narrativas demonstram que a área de ensino do Curso de Licenciatura em Geografia da UESB, possui características peculiares, que fazem um trabalho de formação de professores de Geografia diferenciado, assistindo os discentes nas mais variadas necessidades.

Além disso, as professoras demonstraram ter uma formação consolidada e constante no exercício da reflexão crítica, emanando no tom das vozes, segurança e firmeza em arguir a si próprias e suas práticas. A professora C, “na porta da aposentadoria” como ela mesma diz, relatou uma situação vivenciada na mesma semana em que concedeu a narrativa, assumindo um lugar de fala de quem sabe e ama o que faz, questionando a si própria, conforme pode ser contemplado em sua fala:

> Não sei se é por causa da idade que a gente acaba perdendo o estímulo. Tudo fica mais difícil. Mas nesse conselho, dessa unidade, eles fazendo a avaliação sobre as disciplinas, uma turma colocou que Geografia e Matemática estavam muito difíceis. Eu fiquei muito triste que estava muito difícil, eles não estavam entendendo nada do que eu estava explicando. Eles falaram que eu explicava, mas eles não estavam entendendo. Aí eu falei: Como meu Deus? Como que esses meninos não estão entendendo? Que linguagem é essa que eu estou passando dentro da sala de aula, que esses meninos não estão entendendo? Pensei... Só mudando, né? Ver outra dinâmica. Tenho que fazer alguma coisa pra que esses meninos venham mesmo a aprender. E aí, como foi

> agora, a gente já tá com outro formato de trabalho. Tentando mudar a metodologia, pra ver se contempla a turma (Professora C, 2019).

O trecho narrado pela professora C revela que ela reconhece a importância da reflexão crítica de sua própria prática, evidenciando que esse exercício diário do 'examinar-se' é fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, implica que o professor saiba fazer de maneira consciente, percebendo as falhas e agindo conforme as exigências de cada situação, à medida em que retoma as atividades. Portanto, a ação docente numa perspectiva reflexiva possibilita um olhar mais atento e mais comprometido à sua prática pedagógica, possibilitando alcançar os objetivos de um ensino de qualidade.

As docentes demonstraram concepções de práticas envoltas em reflexões e críticas, além de conceberem o ensino e a aprendizagem, como um processo, no qual o professor deve assumir o importante papel de mediar e direcionar a construção do conhecimento, atento a edificações das habilidades e competências que o aluno deve adquirir nas diferentes fases da educação básica.

Em alguns momentos das narrativas, as professoras deixaram transparecer preocupação em não parecer uma docente de atitudes tradicionais, por isso elencavam uma série de propostas que as distanciasse das práticas tradicionalistas, trazendo possibilidades de trabalhos com filmes, cordéis, músicas e sempre destacando o uso das tecnologias. A atitude dessas professoras reflete o esforço para ressaltar que o ensino de Geografia desenvolvidos por elas, não está calcado na memorização.

No entanto, algumas professoras, ao falar sobre suas metodologias, demonstraram firmeza e segurança ao afirmar que usavam instrumentos tecnológicos, propostas de aulas de campo, uso das metodologias ativas, mas que não abriam mão de algumas formas tradicionais, como trabalho com mapas, memorização dos nomes dos estados e suas respectivas, como narra a Professora E (2019):

> [...]disso eu não abro mão... os meninos precisam saber das coisas, como sou da escola privada, tenho meninos que viajam muito, então tem que saber. Quando a gente volta das férias, eu interrogo todo mundo, quero saber por onde andaram e faço muitos questionamentos. Assim a gente traz a cultura pra sala de aula. Traz, além do conhecimento dos conteúdos, as vivências dos alunos. Os costumes das famílias e dos lugares por onde andaram. Isso dá vida às aulas de Geografia, pois Geografia é isso... é o mundo, é aquilo que vivemos. (Professora E, 2019).

Ao perceber que a frase “[...] como sou da escola privada, tenho meninos que viajam muito, então tem que saber” dá margem para ambíguas interpretações, a Professora E (2019), elimina a imprecisão da sua elabora e reafirma em tom austero: “[...] é inadmissível que esses meninos que têm tudo, não aproveitem as oportunidades para ampliar seus conhecimentos nas viagens, pois tem menino aqui que conhece até os Emirados Árabes” Professora E (2019). Notoriamente, a Professora E (2019), apropria e valoriza em sua prática em sala de aula, as experiências e vivências dos alunos, orientando os alunos a ressignificar o sentido daquilo que faz parte do seu dia a dia, trazendo para o ensino da Geografia, a aprendizagem com significado.

Nesse sentido, Cavalcanti (2012), afirma que a escola é um lugar de encontro de culturas, de saberes formais e informais, do cotidiano. O cotidiano e a cultura estão presentes em todas as atividades da escola, seja no interior da sala de aula, seja, nos outros espaços escolares, e a Geografia é uma das disciplinas, que mais favorece o encontro e o confronto entre culturas dentro do processo de ensino e aprendizagem.

O ensino de Geografia será significativo ao sujeito se estiver associado à sua realidade ao seu contexto, uma vez que a Geografia é um “[...] pretexto para pensarmos nossa existência, uma forma de ‘lerpensar’ filosoficamente as coisas e as relações e influências que elas têm no nosso dia a dia, porque ‘olhar as coisas’ implica pensar no que os seres humanos pensam delas” (KAERCHER, 2007b, p. 16).

E é nessa perspectiva que os conteúdos devem ser trabalhados, pois não se discute a realidade, sem a base teórica. A professora J fala acerca dos conteúdos dentro do processo de ensino e aprendizagem e salienta como é importante o professor dominar o conteúdo e ressalta:

> Eu, professora de Geografia, só consigo montar estratégias de ensino, montar estratégias para as diversas formas de aprender, que eu encontro em sala de aula, se eu tiver propriedade dos conteúdos. Se eu não souber, nem pra mim, como é que vou ensinar? E eu não estou sendo tradicional. Não estou falando de transferir conhecimento, a coisa pronta. Eu estou falando é de mediação. Nesse momento de mediar, não tenho tempo, nem espaço para sanar minhas dúvidas. O processo exige que eu, saiba e saiba mesmo do que eu estou falando. Minha obrigação é dominar. Você já viu alguém que sabe mais ou menos dirigir, se tornar instrutor de autoescola? Uma pessoa responsável vai se atrever a ensinar alguém dirigir, se ela mesmo não sabe? Agora eu te pergunto: Por que para ensinar Geografia as pessoas e até mesmo os próprios professores de Geografia, acham que não precisam saber? Faz uma leiturazinha ali e pronto. Eu realmente acho que uma das maiores falhas no processo de ensino e aprendizagem, vem dessa lacuna. Professor tem

> que ter plena propriedade do conteúdo. Não se pode fazer educação sem esforço (Professora J, 2019).

A relação entre o saber docente e o processo de ensino e aprendizagem, configura a abordagem da Professora J (2019) relevante para as reflexões referentes à formação de docente, que é um dos objetivos dessa pesquisa. Nesse sentido, o professor está apto a desenvolver estratégias para abordar as temáticas geográficas, quando ele é capaz de utilizar as categorias geográfica e refletir sobre os conteúdos trabalhados em sala de aula. Um professor que não tem a compreensão teórica dos temas, se torna impossibilitado de criar mecanismos que direcione o aluno à compreensão do fenômeno, deixando de cumprir o cerne da prática docente que é a mediação didática.

A narrativa da professora J demonstra que a escolha das metodologias do docente relaciona-se à maneira como o mesmo entende seu papel, tendo em vista que "[...] não dá para falar em metodologia separada de uma concepção de educação (e de sociedade)" (VASCONCELLOS, 2005, p. 39).

As narrativas das professoras estão marcadas por uma concepção de educação voltada para a construção do conhecimento e para a constante formação docente. Nesse sentido, a Professora H (2019), diz que: "um professor que não tem a prática da pesquisa, está fadado à reprodução mecânica de conhecimentos elaborados por outros". Para Professora H (2019), "o docente que não insere a pesquisa em sua prática, desenvolve uma docência sem sentido, pois não há sua participação no processo de construção do conhecimento". Para além da atividade pedagógica, a pesquisa está inerente ao sujeito, que tem o ato de pesquisar incorporado ao próprio ato de viver.

No entendimento de Freire (1997), o que existe de pesquisador no professor não é um jeito de ser ou de atuar que se soma ao de ensinar, mas "[...] faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa" (FREIRE, 1997, p. 29). Demo (2011) ainda reforça, que é necessário trabalhar com pesquisa, como modo de educar, e não apenas como construção técnica do conhecimento.

O ensino de Geografia deve buscar práticas pedagógicas que permitam ensinar os alunos nas diferentes situações de vivência com os lugares, de modo que possam construir compreensões novas e mais complexas a seu respeito. E, dessa forma, eles desenvolvam a capacidade de identificar e refletir sobre diferentes aspectos da realidade, compreendendo a relação entre a sociedade e natureza. Esse modo de compreender o ensino se confunde com a própria natureza de pesquisar.

Para romper com esta perspectiva, é necessário que o docente reconheça que precisa estar comprometido com um movimento de busca constante, pois é nesse sentido que Freire (1996) afirma que não existe ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino e segundo o autor, "[...] 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).

A pesquisa do professor é fundamental e deve ir para além do conhecimento específico da disciplina. O professor deve, sobretudo, desenvolver pesquisa pautada no aluno, no modo de aprender, de pensar, para que assim o processo de ensino e aprendizagem seja desvendado. O professor pesquisador tem como preocupação básica a compreensão dos processos pelos quais se dão a aprendizagem, para que realmente estes se efetivem (COSTELLA, 2011, p. 3).

Nessa mesma direção, Cunha (1995) esclarece que a experiência vivida pelos professores é importante para a formação do seu significado educativo. Desse modo é necessário considerar acerca do que o professor pensa, a sua concepção de Educação, como ele entende o processo ensino e aprendizagem, de que maneira recorre as metodologias de ensino e aos recursos didáticos. Todas estas questões caracterizam o fazer pedagógico docente, que envolve tanto a relação do professor com a sua disciplina, como a sua relação com o aluno.

O grupo de professoras participantes dessa pesquisa, demonstrou em suas narrativas que a docência traduz aquilo que elas são como pessoas. Apresentaram uma concepção de Educação calcada em princípios que buscam a transformação da sociedade, por meio da formação de pessoas. Se consumiram, ao longo da trajetória profissional, em promover um processo de ensino e aprendizagem que elas consideravam de qualidade, meio as adversidades do sistema educacional brasileiro e das próprias contingências pessoais. As narrativas demonstram que as professoras entrevistadas, unanimemente, se mantiveram sempre atentas às necessidades dos estudantes, ultrapassando os processos em sala de aula, como podem ser contemplados a seguir.

4.2.5 Profissionalização e identidade docente: avanços e dificuldades no percurso

O processo de construção da profissionalização e da identidade docente envolve desafios, pois ao mesmo tempo em que emerge os conflitos, as inseguranças, também se

vive os encantos e sonhos de um início de carreira. É nessa trajetória que se estabelece a relação entre professor e discente, constituindo os pilares da formação da identidade docente.

Nesse sentido, considera-se que a formação identitária do professor ultrapasse as dimensões do tempo e da sala de aula, de maneira que o docente estabelece vínculos entre as suas experiências cotidianas e o seu trabalho, conforme está explícito na narrativa da professora N:

> Eu sou professora o tempo todo. Tudo que assisto ou vejo em algum lugar, me levar a pensar na sala de aula, pois eu trabalho uma ciência que aborda a vida e meu papel é criar condições que possa levar meu aluno a dar conta da complexidade que a leitura do mundo exige (Professora N, 2019).

A Geografia traz em seu objeto de estudo, a capacidade de colocar os alunos frente as diferentes situações de vivência. O estudo sobre o Espaço Geográfico abarca diversas dimensões e escalas, além das diferentes categorias de análise da Geografia, ou seja, todo o espaço vivido. Com isso, o professor precisa lançar mão de estratégias que possibilite a leitura geográfica do cotidiano, criando os conceitos pela via da reflexão sobre o Espaço Geográfico, dando mais sentido aos estudos da Geografia. Essa peculiaridade do objeto de estudo da Geografia, acaba remetendo o professor a apropriar-se de tudo aquilo que poderá contribuir para a construção do conhecimento sobre essa ciência, como foi exposto pela Professora N (2019).

As trajetórias dos professores e alunos são marcadas por representações que se materializam na partilha de experiências em uma sala de aula. É essa interação que no cotidiano do seu exercício oferece ao docente os elementos fundantes de sua identidade, a qual impulsiona ao processo de profissionalização, definindo os caminhos que cada professor vai seguir.

Sobre esse aspecto, a maioria das professoras se apresentou desacreditada sobre a superação dos problemas que afetam o desenvolvimento profissional do professor. Demonstrando muita emoção, a professora R narra:

> Eu sou professora pelo salário também, pois ninguém trabalha de graça. Mas também porque eu gosto de ser professora. É algo que eu queria muito ser, desde meus cinco anos de idade. Foi um sonho que demorou para se realizar. [...] Eu não sou realizada como professora, porque essa espera foi muito longa, cerca de 35 anos, pra eu ir para a sala de aula. E quando eu entrei em sala de aula, eu me assustei, porque eu imaginava

> a educação ainda como do tempo que eu era estudante. Que era totalmente diferente. Hoje a responsabilidade é muito jogada nas costas dos professores. E a gente sabe que a educação não é feita somente por professores (Professora R, 2019).

Percebe-se que a resistência a desprofissionalização, anteriormente abordada, se revela nas entrelinhas de sua fala: "Eu trabalho pelo salário também" (Professora Q, 2019), frase que remete a ideia de que o professor não trabalha apenas por amor e dessa maneira não deve-se submeter a qualquer atribuição, mesmo que não faça parte do seu ofício.

A desilusão marca a narrativa da Professora Q (2019), que sonhou, desde pequena, em ser professora, tendo a realização desse sonho adiada por 35 anos. A expressão da Professora Q (2019), nesse momento, foi de profunda tristeza e decepção, não só pelo tempo que permaneceu em outras profissões, mas sobretudo pelas condições que encontrou a educação, quando finalmente realizou o sonho de assumir a sala de aula. Essa experiência retrata o quanto a trajetória de vida, as marcas deixadas pelas experiências, delineiam o perfil do professor. A Professora Q (2019), demonstrou assumir em sua prática concepções de compromisso com Educação, com a ciência geográfica, com todas as atribuições que lhe cabe, mas deixou claro que não se sente realizada como professora, talvez por ter se envolvido em uma expectativa que não acompanhou as transformações da sociedade, que refletiu na sala de aula, como ela mesma falou: "Os alunos de hoje não são como os do tempo que fui aluna" (Professora Q, 2019).

Os aspectos referentes as mudanças apresentadas no comportamento dos alunos, no modo como a educação é vista hoje, o respeito ao professor, são recorrentes nas falas das professoras, provocando comparações entre o tempo vivido pelas docentes enquanto alunas da educação básica e sua experiência na condição de professor. Passegi e Silva, (2010), explicam:

> [...] sentimentos experimentados nos primeiros contatos com a escola são pontos de identificação forte para a formação do professor. Esses contatos chegam através dos irmãos mais velhos e podem imprimir desde cedo, na criança admiração e o gosto pela profissão (PASSEGI; SILVA, 2010 p. 261).

O que pode-se perceber é que há um choque entre a visão sobre educação, que foi construída na trajetória de vida das professoras e a realidade que elas encontraram na sala de aula, produzindo um misto de sensações que acabam levando a sentimentos de frustações e incapacidade, evidenciados na narrativa da professora R, ao relatar: "Eu não me formei pra isso. Na universidade e em nenhum curso que fiz depois, ninguém nunca

me falou que eu teria que me submeter a determinados tipos de coisa. Eu fui enganada!" (Professora R, 2019).

A Professora R (2019), se sente desesperançada com a realidade enfrentada por ela na sala de aula. Ao dizer: "Eu fui enganada!" (Professora R, 2019), ela desabafou e com uma feição de indignação, explicou que em seu processo de formação não se comentou sobre os problemas comuns à escola de hoje, como ausência da família, comportamentos inadequados dos alunos, o desrespeito, falta de apoio ao professor para o desenvolvimento de suas propostas, a falta de estrutura, insegurança e tensão de lidar com a violência diariamente. A professora ainda acrescentou: "Entendo que essas questões nunca tenham sido tratadas durante a minha graduação, mas sinceramente eu nunca vi um curso se quer que trate desses aspectos de forma mais específica. Nunca!" (Professora R, 2019).

De fato, no período em que a Professora R (2019) se graduou, a realidade nas escolas era diferente dos dias atuais, muito mais tranquila, o que justifica a ausência da abordagem referentes aos problemas supracitados. Contudo, hoje ainda se fala pouco ou talvez a real dimensão dos problemas só pode ser compreendida quando se experimenta o chão da escola. Dessa maneira, se deduz que, por mais que se discuta sobre a temática, haverá sempre a sensação de que é pior do que falaram, gerando a sensação de falha na formação.

Ao ser apresentado o eixo das narrativas referente às implicações das condições salariais no processo de desmotivação docente, a professora Q ressalta:

> Quando a gente fala de questões salariais, eu não acredito que é a desmotivação de muito professores. A desmotivação de muitos professores não é em relação a isso, mas justamente pelo fato deles estarem sobrecarregados, de uma responsabilidade que não é só deles, é uma responsabilidade da família, do Estado e que acaba sobrecarregando o professor. Isso tem deixado muito a desejar. E a gente tem visto que alguns governos não dão importância a educação, como deveria dar, porque pra mim educação é base, você vê alunos chegando no ensino médio, sem saber ler. Aí você se preocupa porque vai pra frente esse aluno que não sabe ler. Porque a gente não pode reprovar. E não vai adiantar o aluno repetir dois, três, quatro anos na mesma série. Por isso que eu digo: Cada um tem que fazer sua parte. Quem é esse cada um? Família, professor, Estado, aluno. Só assim teremos uma educação melhor. Minha docência foi um casamento que demorou de se concretizar, e quando se concretizou, foi decepcionante. E também porque o professor é pouco valorizado, não em relação financeira, não isso, mas em relação ao respeito. A gente sofre falta de respeito. Perante muita gente. Todos que eu falei que deveriam fazer parte da educação: o governo, os pais, os alunos, faltam muito respeito

> com a gente. Eu acho que onde não tem respeito, é muito difícil de trabalhar (Professora Q, 2019).

A narrativa da Professora Q (2019), ressalta particularmente especial, pois a professora trouxe falas em seu estado mais genuíno, sem preocupar-se em lapidá-las, de maneira que seus sentimentos afloraram de forma crua, à exposição de cada eixo temático norteadores das narrativas.

Enfática, a Professora Q (2019), ressalta que a sua desmotivação não é provocada por causa dos salários, considerados injustos, mas é sobremaneira, devido à falta de respeito. Não apenas a falta de respeito provenientes dos discentes, mas pelo corpo da escola, pelo Governo, pela sociedade, pela família, e como ela mesma diz: "[...] a pior de todas! A falta de respeito dos próprios colegas, descomprometidos, que trata a Educação de forma irresponsável, isso me irrita, me desmotiva" (Professora Q, 2019).

Na concepção da referida professora, a interferência do Estado nas questões efetivamente pedagógicas, suprime a autonomia e autoridade docente, pois o trabalho do professor, em sala de aula, abrange uma privacidade que ao ser invadida, fere a dignidade docente. É nesse sentido que a Professora Q (2019) se manifesta indignada.

As narrativas analisadas, demonstram que o trabalho docente, no contexto vivenciado pelas professoras participantes da pesquisa, exige e se estabelece por meio de atos educativos, que se constituem por meio da criatividade e inovação. É um investimento constante em busca de conhecimento e preparo, para contribuir na formação dos sujeitos sociais, pelos quais as professoras são responsáveis, isso nas palavras de Libânio (2001) é o mesmo que [...] participar do processo construtivo da sociedade (LIBÂNIO, 2001, p. 13).

Em uma era de conhecimento e numa época de mudanças intensas, a formação de professores assume posição de urgência (PERRENOUD, 2001). Essa realidade influencia diretamente na profissionalização e na construção da identidade do professor, que precisa se preparar, por exemplo, tanto para as inovações tecnológicas, como também para cuidados envolvendo minúcias da afetividade. Essa necessidade amplia muito as atribuições docentes no exercício da profissão, são múltiplas ações, que envolvem dimensões distintas e que precisam ser articuladas simultaneamente, pois a diversidade, em todos os sentidos, emana em sala de aula.

4.2.6 O sentido de ser professora e as práticas em sala de aula: reflexos das experiências

A identidade social das professoras é reafirmada em suas narrativas, por meio das diferentes leituras sobre a educação. As mudanças traçadas pelo tempo, pelas transformações sociais, pelas novas formas de conceber o mundo e a vida refletem, no espaço da sala de aula, e se caracteriza como um território de conflitualidades, descaso, precariedade, mas também de encantos, sonhos e esperanças.

Nessa perspectiva, quando convidada a refletir sobre essa discussão, a professora E apresenta relato sobre sua vivência em sala de aula e salienta os desafios diários que circundam sua prática:

> Eu amo o que faço. Não seria outra coisa na vida. Já vivi muitas experiências boas na docência e negativas também. Hoje, porém vivo muito mais coisas negativas, em função da tecnologia, em função da terceirização da educação. Hoje nós temos que fazer um papel que não é nosso. Por todos os problemas, né? A questão é que o amor está faltando na família. O pai, a mãe, querem dar o melhor para o filho, mas está deixando o essencial de lado. Então o que a gente ver? Quais são os problemas? São todos que você imaginar. Problemas psicológicos, a questão da identidade de gênero, a questão da impulsividade, ansiedade, eles têm uma ansiedade que a gente não entende. Por causa dessas coisas, o cumprir as tarefas, prestar atenção na aula, tudo isso vem sendo muito complicado na atualidade. Eu conto pra eles como era quando eu era aluna. Mudou tudo! Os dados são preocupantes (Professora E, 2019).

Para Bastos (2009), o trabalho docente pode tornar-se uma ameaça à integridade física e psíquica na medida em que seja desprovido de sentido ou significativo em demasia, em ambos os casos, causam intenso sofrimento ao professor. Tal situação tem se mostrado real para a Professora E (2019), pois vem absorvendo muito os problemas emocionais apresentados pelos alunos e comprometendo sua própria saúde emocional. A esse respeito ela narra sobre um dos períodos mais difíceis da sua vida:

> Na minha demanda de trabalho, teve momentos bem complicado, a escola privada me consome. E teve um período da minha vida que foi muito angustiante, pois eu queria resolver coisas que não competia a mim. Começou a me angustiar e interferiu na minha vida. E foi um período que eu precisei de ajuda. Então eu fiz oito meses de terapia, foi um divisor de águas [...] Sempre vi os alunos cansados, mas antes era cansados de estudar. Hoje eles estão cansados de não fazer nada. Estão na sala de aula só com o corpo presente. As discussões fazem falta. Hoje

> não consigo mais travar uma discussão como antes. Não tem bagagem. Eu tenho uma vida na escola que trabalho. Eu hoje estou atendendo os filhos dos meus ex-alunos. Como se eu fosse avó. Esses ex-alunos que eu encontro agora como médico, como advogado, me falam: que saudade das suas aulas. Que saudade das nossas discussões políticas. Eles vivenciaram uma época que era diferente. Essa é uma época que me deixou saudade. E agora os meninos estão com todas as ferramentas na mão e eles não sabem usar. Infelizmente! (Professora E, 2019)

As tecnologias podem assumir muitas funções em sala de aula, porém as queixas dos professores permeiam sempre sobre o uso indiscriminado de aparelhos eletrônicos, principalmente de celulares, durante a aula. Esses aparelhos são, na maioria das vezes, usados para o entretenimento envolvendo jogos, músicas e redes virtuais. Essa realidade exige dos professores iniciativas criativas para envolver os instrumentos tecnológicos no desenvolvimento das aulas, assim o ensino se tornará mais interessante aos alunos. Porém essa alternativa nem sempre é possível, pois nem sempre o docente está preparado para lidar com essas novas demandas.

Segundo a Professora E (2019) as aulas inovadoras não resolvem o problema da distração dos alunos por causa dos celulares, ela esclarece que domina os recursos tecnológicos, aplica esses recursos nas aulas, mas que a questão abrange um âmbito patológico, difícil de ser administrado na rotina da sala de aula, sinalizando a necessidade de medidas conjuntas entre os docentes, gestão escolar e família. Esclarece ainda que os acordos e ações democráticas, não surtem mais efeitos.

A Professora E (2019), tomada pela emoção, lamenta a situação dos alunos com essa realidade do uso excessivo dos aparelhos eletrônicos e ressalta a sua preocupação com os perigos oferecidos pela internet e desabafa: “Eu sou mãe, eu controlo o uso que minha filha tem do celular dela. Mas aqui você percebe que os pais não tomam atitude. É cômodo para eles os meninos estarem ocupados na internet. Esse controle tem que vir de casa também” (Professora E, 2019).

A narrativa da Professora E (2019) se destaca no que se refere ao eixo sobre as influências da trajetória de vida pessoal na docência, pois experiências importantes, como a maternidade, podem transformar modos de pensar e de atuar em sala de aula, como descrita no trecho seguinte da narrativa dessa professora:

> Costumo dizer também que eu sou uma professora antes de ser mãe e uma professora depois de ser mãe. Sempre fui uma professora rígida, sou chata, né? Mas eu pegava muito mais no pé dos meus alunos antes de ser mãe. Depois de mãe, eu abrandei. Principalmente com o 6º ano. Porque eu hoje penso o seguinte: Eu como mãe gostaria de ouvir algo,

> ou gostaria que meu filho levasse, de uma professora, uma resposta dessas que eu dava? Não eu não gostaria. Então... Mas é indo e voltando, porque eles pedem limite. É algo que eu percebo. Enquanto eu tiver dando conta da minha sala de aula, alí é meu lugar. No dia que eu entrar na sala de aula e não conseguir mais prender atenção, levar uma proposta, alí não é mais o meu lugar. E tá sendo muito difícil. Eu tenho conseguido, não da maneira que eu gostaria, mas eu ainda tenho conseguido manter minha plateia atenta, cumprir com o cronograma, buscar deles algo de novo. Por enquanto tá caminhando (Professora E, 2019)

A professora H, traz em sua narrativa aspectos semelhantes aos expostos pela Professora E (2019), de modo que relata o quanto se preocupa com as questões emocionais e de comportamento apresentadas pelos alunos:

> Estamos enfrentando muitos problemas emocionais e de comportamento. Os valores, a vida e respeito, já não fazem mais sentido para essa geração. Eu sei que não é somente na escola pública, mas nas comunidades mais carentes a vida realmente perdeu o valor. São meninas e meninos violentados, drogas e alcoolismo. O que me deixa mais desesperada é que o Poder Público, que poderia fazer algo, está agindo como se nada estivesse acontecendo e além disso tomam medidas que só fazem a situação piorar (Professora H, 2019).

Pode-se perceber que a Professora E, que trabalha na instituição privada, confere a responsabilidade dos desajustes emocionais dos alunos aos pais, enquanto que a Professora H, oriunda da escola pública atribui a culpa ao governo, evidenciando as distintas naturezas nos vínculos de relações estabelecidas nas diferentes redes, ambas conflagradas.

A narrativa da professora R reforça a realidade emocional dos alunos, exposta pelas demais professoras, e ressalta a questão da violência:

> Estou assombrada com o rumo que as coisas estão domando. Eu trabalho em uma escola muito carente do município, e procuro ser uma pessoa muito carinhosa com eles. E a gente se dá muito bem. Os problemas sociais são imensos. Estupros de mocinhas por membros da própria família, pessoas humildes que passam fome, moram em barracos, a droga muito presente. E a gente fica de mão atada. Nós professores não podemos fazer nada, a gente vê o aluno grande do nono ano aliciando o pequeno do sexto ano e a gente não pode falar nada. O Estado também tirou muito, né? A autonomia da escola e do professor. As vezes a gente dá a transferência daquele aluno, o conselho tutelar vem e bota pra dentro de novo, até juiz de menor foi colocar aluno ex-presidiário dentro da escola. Então nós hoje, sabe como é que a gente leva? Viu ali, chama o menino, dá um apoio, conversa, mas não passa daquilo ali. Tem dois meses que nós perdemos um aluno. 13 anos, que o irmão negociava com droga, né? Foi jurado. A mãe tirou o irmão e o

> traficante mandou matar meu aluno. 13 anos. Eu fiquei abaladíssima. Eu falei porque isso virou rotina. Eles já acostumaram. Quem vive lá [...] pra eles é corriqueiro aquilo ali. Eles chegaram e não comentaram. Quando foi dez horas da manhã, que por um acaso, um colega falou: Ô professora, a senhora sabe que mataram Fabrício? Eu? Menino Fabrício? Por que Fabrício? Aí foi contar a história... aí disse foi ontem, o velório tá lá na casa. A escola não fecha, entendeu? Virou uma coisa banal. Uma rotina. Aí foi que eu, passei uma mensagem no grupo do *whatsApp*, dizendo: Gente, até quando essa indiferença? Vamos reunir os meninos, os nossos alunos no pátio, vamos fazer um culto e vamos falar sobre Fabrício e fazer uma reflexão. Aí foi que nós juntamos todos os alunos, pedi um momento de silêncio, foi aquele silêncio. [...] Porque senão passava batido. A escola teria aula, sem nenhuma reflexão. Eu acho que é papel da escola também já que a família não está dando conta, né? (Professora H, 2019).

As falas das professoras sinalizam que os problemas mais graves começam a se evidenciar em turmas de nono ano e seguintes, independentemente de serem da rede pública ou privada, porém são mais explícitos em comunidades mais carentes, como a do relato supracitado feito pela Professora E (2019), nesse sentido a Professora E, que trabalha na escola privada, em um bairro nobre da cidade enfatiza:

> O nono ano, me preocupa. Depois da morte da aluna do CPM, que foi no final de semana e todo mundo sabe qual foi a causa. Eu entro na sala do nono e pergunto: Quem bebe aqui? Um aluno fala: Metade da sala. E aí? A gente tá ali, tenho duas aulas com eles, um cronograma a seguir, uma situação dessas. O que fazer? Você não sabe nada sobre eles. Quais são os temores que eles estão vivendo, os obstáculos que eles estão passando, o inferno mesmo que eles estão vivendo. Aquela transição muito complicada, então, volta e meia são 5, 6 que saem chorando. Você olha e vê que não tá bem. Vê que não dormiu. Vê que o corpo está ali, mas a cabeça está longe. Sabe? Muitos que já estão com a vida sexual ativa. E como que eles vão lidar com isso? Eu me angustio com o nono ano. Fala-se que a casa educa e o mundo deseduca, mas até onde a casa tá educando? Pai sai o dia todo, meu filho fica a tarde toda em casa, sozinho, tudo à mão, as informações chegando facilmente. Que conteúdo meu filho está tendo acesso? Cadê o amor? Eles estão pedindo socorro. E o problema está também dentro da escola. Não vamos dizer que não tá, porque tá. Eles estão levando faca pra escola, muitos estão se cortando. Alguns levam bebida alcoólica. Já se pegou com cigarro eletrônico. Tudo isso que tá dentro da escola. E a questão? Somos educadores. Precisamos ser mãe, enfermeiro, psicólogos, precisamos, né? Abraçar? Na maioria das vezes eles querem só um abraço. No plantão de pai, você entende porque ele te abraça tanto. Porque a mãe abandonou (Professora E, 2019)

O fenômeno da desprofissionalização docente, da violência dentro da escola e os efeitos das famílias desestruturadas são recorrentes nas falas das professoras, que

demonstram preocupação com essa realidade, mas estão imersas em um sentimento de impotência.

Motivadas a falarem sobre o sentido de ser professora e suas práticas em sala de aula, as professoras se mantiveram voltadas a refletir sobre as experiências referentes aos dramas comportamentais presentes na escola. Embora tenha sido colocado eixos sobre as práticas em sala de aula sobre as propostas de trabalho, o conteúdo das narrativas estava sempre voltado para as questões de condutas dos discentes. Dessa forma, é perceptível o quanto as professoras estão envolvidas pelos problemas sociais e familiares presentes na escola e mais que isso, evidenciaram como elas estão sendo afetadas, emocionalmente, por essas questões.

Apesar das experiências docentes relatadas por 42% das professoras participantes da pesquisa foi possível perceber que todas as professoras se mantêm comprometidas com a Educação e com o ensino de Geografia. A construção conceitual realizada durante a formação acadêmica resistiu aos impactos dos diversos obstáculos que surgiram durante todo o percurso feitos pelas professoras. A trajetória de vida das docentes, se configurou, no contexto dessa pesquisa, como um elemento que favoreceu práticas pedagógicas pensadas e elaboradas, sempre com um viés solidário, no qual as professoras se mostraram sensíveis aos aspectos referentes ao processo de ensino e aprendizagem, mas também, pessoais, familiares e sociais dos discentes. Assim, as considerações feitas assinalam implicações positivas da formação docente e da trajetória de vida de professoras de Geografia graduadas pela UESB, na efetivação do processo de ensino e aprendizagem em Geografia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O vasto repertório de questões abordadas pelas próprias professoras participantes da pesquisa em suas narrativas, emergiu como provocações para futuras pesquisas. A análise das narrativas foi fundamental para as reflexões e constatação ou não das questões levantadas, conforme serão apresentadas a seguir. Para tanto, alguns pontos analisados ao longo do trabalho serão retomados, com a devida atenção para que não ocorra a repetição exaustiva.

As professoras apresentaram concepções muito semelhantes acerca do processo de ensino e aprendizagem, não sendo evidenciada diferenças significativas entre as professoras que foram graduadas pela matriz curricular 1985.2, 2003.2 e 2010.1 do Curso de Geografia da UESB. Essa conclusão sinaliza que as concepções docentes sobre ensino e aprendizagem são estruturadas durante a formação inicial, porém vão se ajustando conforme as vivências em sala de aula, no exercício diário de buscar estratégias para os diferentes modos de aprender, na troca de experiências com os colegas de profissão, pelo modo que as docentes concebem o mundo, pela própria maturidade pessoal e no exercício do ofício, pelo compromisso com a Educação e afeição à profissão.

Com relação a influência das diferentes matrizes curriculares no preparo das docentes para o início de carreira foi possível concluir que os 24% referentes às professoras graduadas sob o regimento da matriz de 2010.1, apresentou menor dificuldade para enfrentar os desafios inerentes ao início da carreira, o que provavelmente se justifica pelo fato que a referida matriz oferece mais possibilidades de vivências em sala de aula na Educação Básica.

Os 36% das docentes formadas pela matriz de 2003.2 sinalizaram maior dificuldade para lidar com os desafios que surgiram ao assumirem a sala de aula, o que se caracterizou como algo contraditório, porém que se justifica pela inadequação no desenvolvimento das Vivências Geográficas, que gerou insatisfação por parte dos professores do Curso, se tornando uma proposta ineficaz. Essa realidade, revela a necessidade de se colocar em prática as propostas para a formação docente, como elas estão sistematizadas nas matrizes curriculares e nas resoluções de ajustes, pois caso estas permaneçam no papel, as práticas nunca serão renovadas.

Os 40% restante de professoras, as quais foram formadas pela matriz (1985.2), de formato (3+1), com apenas três disciplinas, especificamente, voltadas para o ensino,

constituiu o grupo de professoras que relatou nenhuma dificuldade em sala de aula, após a conclusão da graduação.

Mais uma vez os dados coletados se apresentam incompatíveis com o perfil da matriz curricular referente a formação do grupo de docentes, supracitado, no entanto as próprias professoras afirmaram que a justificativa para a pouca ou nenhuma dificuldade ao assumir a sala de aula, está relacionada ao fato de todas elas terem feito antes do curso superior, o curso de magistério e por estarem em sala de aula há algum tempo, mas reconheceram a importância do curso de Licenciatura em Geografia, para a construção do arcabouço teórico e conhecimento sobre a ciência geográfica, fundamental para a conquista de autonomia profissional docente, no exercício do magistério.

Por meio das narrativas percebeu-se que a trajetória de vida pessoal e profissional causa impactos no modo como as docentes se comportam no exercício do magistério, o que consequentemente reflete no processo de ensino e aprendizagem. Essa afirmativa foi alicerçada principalmente nas diferenças referentes às oportunidades e condições de trabalho, sobreposta às contingências pessoais.

O sistema educacional brasileiro apresenta muitos problemas que permeiam a estrutura das escolas, condições salariais, gestão escolar, reflexos dos graves problemas sociais na sala de aula, sobretudo em comunidades mais carentes, dentre outros elementos. De acordo com as narrativas das professoras participantes da pesquisa a educação pública das esferas municipais e estaduais apresentam condições muito precárias, enquanto que os Institutos Federais e a rede privada costumam apresentam situações mais favoráveis ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, mas que ainda assim, sinaliza necessidade de muitas mudanças.

As diferentes realidades postas no cenário educacional brasileiro, influência nas concepções docentes, de forma que as professoras participantes dessa pesquisa que tiveram uma trajetória profissional em condições mais favoráveis ao desenvolvimento de seus trabalhos, se mostraram mais esperançosas e confiantes na consolidação de uma sociedade mais justa, enquanto que as professoras que tiveram a sua trajetória profissional construída sob condições de trabalho mais precárias, em escolas com problemas estruturais graves, alunos em situação de risco social eminente, dificuldades com a gestão escolar, dentre outros, se mostraram, além de muito cansadas, sem motivação para continuarem e achando muito difícil a efetivação de mudanças positivas para a educação e para a sociedade.

O estado emocional e a falta de esperança evidentes em falas das professoras participantes, se caracterizam como algo preocupante, que requer a atenção do Poder Público, no sentido de amparar os profissionais docentes, além de buscar efetivar melhorias na educação, pois assim as próximas gerações de professores poderiam ter melhores condições de trabalho e consequentemente, superariam as chances de desenvolver os sentimentos de desânimo e desesperança.

As professoras, cujas trajetórias se constituíram nos Institutos Federais, chamou a atenção ao narrar sobre sua trajetória profissional, demonstrando ânimo e disposição para prosseguir em suas carreiras, diferente das demais professoras que tiveram suas trajetórias profissionais na Educação Básica. Essa diferença entre os estados de ânimo e de motivação em relação ao prosseguimento na carreira docente, se justifica pelo caráter de demandas que cada nível ensino possui, de maneira que é inquestionável, que a Educação Básica nas redes públicas estaduais e privadas, exigiram muito mais das professoras. As dificuldades estruturais, de gestão e falta de apoio de todos os envolvidos no processo educacionais, nas questões comportamentais dos discentes, são aspectos que costumam causar desalento nas professoras ao longo do tempo.

Sobre a trajetória de vida pessoal observou-se nas narrativas influências positivas para o exercício da docência. As professoras expuseram manifestações de incentivo e apoio dos familiares, sobretudo dos esposos, que, unanimemente, se mostraram compreensíveis à ausência, às horas de trabalho realizadas em casa em finais de semanas. O apoio da família, segundo as professoras, foi fundamental na atuação em sala de aula, no trato com os alunos, pois como foi discutido no corpo do texto, as experiências pessoais, como a maternidade, são decisivas no modo como as professoras exerceram suas funções.

Contudo, vale ressaltar que todas as professoras, sem exceção, embora em sua maioria muito cansadas, afirmaram que nunca pensaram em exercer outra profissão, que se reconhecem como professoras e seguirão na carreira com compromisso, buscando fazer um ensino de Geografia capaz de transformar a vida dos alunos.

Observou-se consenso em relação às concepções teóricas nas falas das professoras, de maneira que nas narrativas, percebe-se que a concepção crítica da Geografia com vieses humanistas e cultural, sobressaía frente às demais. Cabe destacar que a concepção acerca da ciência Geográfica era mais fácil de identificar nas narrativas das docentes do que as concepções referentes ao ensino e aprendizagem em Geografia, as quais se evidenciaram por meio das narrativas de suas práticas e posturas em sala de aula. No

entanto, é necessário elucidar, que nem todas as professoras demonstraram em suas narrativas um entendimento claro acerca do objeto, objetivos e finalidades da ciência geográfica e do ensino deste componente curricular na escola básica.

Em contrapartida, todas as professoras declararam ter como propósito, a formação de um aluno consciente, crítico, capaz de se enxergar no mundo e se ver como agente transformador. Isso quer dizer que apesar das dificuldades o Curso tem cumprido o seu papel e vem alcançando o objetivo contido em seu Projeto Pedagógico (2010), que versa sobre as práticas pedagógicas voltadas ao ensino de Geografia, que "[...] visa a formação de profissionais conscientes e críticos, capazes de contribuir, de forma efetiva, para a transformação social" (UESB, Projeto Pedagógico do Curso 2010, p.35).

Acredita-se que para transitar-se com segurança em suas práticas docentes é imprescindível amparar-se em uma corrente teoria, que corresponda às suas concepções epistemológicas. Pressupõe-se que a graduação deva oferecer os elementos para possibilitar uma fundamentação teórico epistemológica aos futuros professores.

Ao falar sobre a base teórica construída na graduação, as professoras mostraram entender a Geografia como ciência e destacam a sua importância para a formação docente, no sentido que ao apropriar-se de uma construção teórica sólida, as possibilitou uma atuação consciente e eficaz no processo de ensino da Geografia. Porém há, ainda, na fala de algumas professoras, vestígios da dicotomia teoria e prática, de forma que elas mostraram uma compreensão que trata a teoria geográfica distante da formação pedagógica, pois não relacionaram a teoria geográfica a teoria pedagógica.

Apesar da visão dicotômica apresentada por algumas professoras em relação a práxis, elas ressaltaram, em toda a narrativa, o desejo de desenvolver um ensino crítico de Geografia e práticas pedagógicas caracterizadas por uma relação afetuosa entre professoras e alunos, preocupação em abordar aspectos geográficas relacionadas ao contexto local e à vida dos discentes e propostas de trabalhos voltados para a construção do conhecimento com a participação efetiva do educando.

Assim, considera-se que mudanças nas práticas de ensino estão atreladas à mudanças do pensamento, alimentada por desejo de transformação e pelo inconformismo relacionado a realidade que vivemos. Sendo assim, "[...] somos o que fazemos, e sobretudo o que fazemos para mudar o que somos [...]. Por isso a revelação do que somos implica na denúncia do que nos impede de ser o que podemos ser" (GALEANO, 1999, p. 15).

Cabe à docência, assumir o inacabamento da formação e atuar com coerência para defender os princípios e aquilo que se acredita e estar no mundo, de maneira, que se possa ser o que se quer ser.

Não há pretensão de afirmar que todos os pontos propostos para pesquisa foram discutidos. Tampouco considera-se que as discussões feitas foram esgotadas. Mas pode-se assegurar que os esforços empreendidos foram no sentido de desenvolver as análises com significado científico e social, conexos à postura de investigação assumida para a realização da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. A. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. **Anais Eletrônicos** do VII Endipe, vol. II, Goiânia, 1994.

ARROYO, M. G. Condição docente, trabalho e formação. *In:* **Formação de professores para a educação básica**: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

AZEVEDO, A. de. Dez anos de Ensino Superior de Geografia. **Revista Brasileira de Geografia**. Comentários. Rio de Janeiro, IBGE, ano VIII, nº 2, abr-jun, 1946, p. 227-242. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/115/rbg_1985_v47_n1_2.pdf. Acesso em: dez. 2018.

BECKER, F. **A epistemologia do professor:** o cotidiano da escola**.** 10. Ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas:** magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BERNARDES, N. O Pensamento Geográfico Tradicional, **Revista Brasileira de Geografia**, Rio de Janeiro, V. 44 nº3: p. 391-413, jul/set, 1982. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/46514361/Revista_brasileira_de_geografia_1982_v44_n3.pdf, Acessado em: dez, 2019.

BORGES, C.; TARDIF, M. Apresentação. Educação & Sociedade. Educação & Sociedade Dossiê: **Os saberes dos docentes e sua formação**. Campinas: Cedes, n. 74, Ano XXII, p. 11-26, abr., 2001.

CACETE, N. H. Formação de Professores de Geografia, **Revista da Casa da Geografia de Sobral,** Sobral/CE, v. 17, n. 2, p. 3-11, Jul. 2015, Disponível em: http://uvanet.br/rcgs. Acessado em: dez, 2019.

CACETE, N. H. A evolução do ensino superior brasileiro e a formação de professores de geografia. **Revista Geográfica de América Central** Número Especial EGAL, 2011-Costa Rica II Semestre 2011 pp. 1-33

CAIADO, K. R. M. Direito à diversidade: o aluno com deficiência no ensino regular, questões para debate. *In*: SACAVINO, S. e CANDAU, V. M. (orgs). **Educação em Direitos Humanos**. Petrópolis – RJ: DP et Alli Editora, 2008.

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. *In:* CASTROGIOVANNI, A. C. **Ensino de geografia:** práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 83-134.

CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? **Revista Terra Livre**. N° 16. São Paulo, 1° semestre de 2001. p. 133-152. Disponível em:

https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/353/335. Acessado em: dez. 2019.

CALLAI, H. C. **A Educação Geográfica na Formação Docente:** Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CALLAI, H. C. O estudo do lugar e a pesquisa como princípio de aprendizagem. **Espaços da escola,** ano 12, n. 47, jan./mar. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000103&pid=S0101-32622005000200005000002&lng=pt. Acessado em: nov. 2019.

CAVALCANTI, L. S. Para onde estão indo as investigações sobre Ensino de Geografia no Brasil? Um olhar sobre elementos da pesquisa e do lugar que ela ocupa nesse campo. **Boletim Goiano de Geografia**, vol. 36, núm. 3, pp. 399-419 Universidade Federal de Goiás, Brasil: 2016, Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337148745002. Acesso em: nov. 2019

CAVALCANTI, L. S. **A Geografia Escolar e a Cidade:** ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: Papirus, 2008.

CAVALCANTI, L.S. (Org.) **Temas da Geografia na escola básica**. Campinas, São Paulo. 1a Ed. Papirus. 2013.

CAVALCANTI, L. S. **O Ensino de Geografia na Escola**, Campinas, São Paulo, Papirus, 2012.

CAVALCANTI, L. S. A educação geográfica e a formação de conceitos: a importância do lugar no ensino de geografia. *In:* GARRIDO. Marcelo. (editor) **La espesura Del lugar-** reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo. Santiago (Chile) Universidad Academia de Humanismo Cristiano. 2009.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia e Prática do Ensino, Goiânia**: Alternativa, 2002

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 5-15, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf. Acesso em: dez. 2019.

CHRISTOFOLETTI, A. (Org.). **Perspectivas da Geografia.** São Paulo: Difel, 1982. 318p.

COSTELLA, R. Z. As práticas de ensino nas universidades: um espaço de ensaio para a vida profissional. *In:* TONINI, M. I.; GOULART, L. B.; MARTINS, R. E. M. W.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares.** Porto Alegre: EdUFRGS, 2011a. (p. 177-190).

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 5.ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

CUNHA. M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativa pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, 23(1-2), São Paulo: 1997.

Disponível em: http://www.revista.usp.br/rfe/article/view/59596/62695. Acesso em: out. 2019

CURY, C. R. 2006. A Educação Básica no Brasil, **Educ. Soc**., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 831-855, out. 2007 831. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf Acesso em: nov. 2019.

DEMO, P**. Pesquisa:** princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2011.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Formação docente:** rupturas e possibilidades. Campinas, Papirus, 2002. p. 41-54.

FIORI, V. **As condições dos cursos de Licenciatura em Geografia no Brasil:** Uma análise Territorial e de Situação**.** 2012, Doutorado em Geografia Humana. Universidade de São Paulo Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2012. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/ 8/8136/tde-25042013-122738/pt-br.php Acesso em: dez. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Versão on-line sem paginação. Disponível em: http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/ Controle?op=detalhe&tipo=Livro&id=1 360. Acesso em: ago. 2019.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar**.** São Paulo: Olho D'Água, 1997.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREITAS, H. C. L de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. & Soc**., v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-733020020080&lng=en&nrm=iso, Acessado em: nov. 2019.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

GALEANO, E. **A descoberta da América (que ainda não houve).** Porto Alegre: EdUFRGS, 1999.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. 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: http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf. Acessado em: out. 2019.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GATTI, B. A. (Coord.) e BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil:** impasses e desafios**.** Brasília/DF: UNESCO, 2009.

GATTI, B.A.; ESPOSITO, Y.L.; SILVA, R.N. Características de professores(as) de 1º grau no Brasil: perfil e expectativas. **Educação & Sociedade**, Campinas, n.48, p.248-60, 1994**.** Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000233&pid=S1807-55092010000400008000023&lng=en. Acessado em: set. 2019.

GOMES, A. M. A. et al. **Os saberes e o fazer pedagógico:** uma integração entre teoria e prática. Curitiba: Editora UFPR Educar, n. 28, p. 231-246, 2006

GUARNIERI, M. R. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. *In:* GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensinar:** o caminho nada suave da docência. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p.05-24.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores *In*: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores.** Porto:Porto,1992

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo, Cortez, 2004.

KAERCHER, N. A. **Se a geografia escolar é um pastel de vento o gato come a geografia crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

KAERCHER, N. A. Práticas geográficas para lerpensar o mundo, converentendersar com o outro e entenderscobrir a si mesmo. *In:* **Geografia: Práticas Pedagógicas para o Ensino Médio.** (Org.) REGO, N.; CASTRIGIOVANNI, A. C. e KAERCHER, N. A. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LACOSTE, Y. **A Geografia:** Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. 4ª ed. Tradução: Maria Cecília França. Campinas, SP: Papirus, 1997.

LIBÂNEO, J. C. **O processo de ensino na escola.** São Paulo: Cortez, 1994. p. 77-118

LIBANIO, J. B. **A arte de formar-se.** 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

LIMA, M. C. *Et al*. A Geografia na Base Nacional Comum Curricular: Inconsistências e Impropriedades da Proposta do MEC. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, Sobral/CE, v. 18, n. 1, p. 163-170, Jul. 2016, Disponível em: http://uvanet.br/rcgs.com.br. Acesso em: nov. 2018.

LUCKESI, C. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. *In*: **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar.** São Paulo: Cortez, 2002.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora EPU, 1986.

LOPES, C. S.; PONTUSCHKA, N. N. Mobilização e construção de saberes na prática pedagógica do professor de geografia. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 89-104, ago. 2011. ISSN 2178-0463. Disponível em:

http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/89. Acesso em: set. 2019.

LOPES, C. S. **O professor de Geografia e os saberes profissionais:** o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade. 2010. 257f. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LOPES, E. M. S. T. A educação da mulher: a feminização do magistério. **Teoria e Educação**, v.4, p.22-40, 1991. Disponível em: http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/viewFile/642/430. Acesso em: jul.2019.

LARROSA, J. **Tecnologias do eu e educação**. *In*: SILVA, T. T. (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 5 ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MARQUES, M. O. A ação/formação no exercício da profissão. *In*: MARQUES, M. O. **A formação do profissional de educação**. 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

MARINHO, M. A. C. **Trajetórias de Vida:** um conceito em construção, Revista do Instituto de Ciências Humanas, PUC/MG, Vol. 13, Nº 17, p. 25-49, out. 2017, Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/revistaich/issue/view/893Acesso em: jan. 2019.

MATURANA, H. **Formação humana e capacitação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MELO, A. Á.; VLACH, V. R. F.; SAMPAIO, A. C. F. História da Geografia Escolar Brasileira: continuando a discussão. **Anais Eletrônicos** do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006. Disponível em: https://docplayer.com.br/4481818-Historia-da-geografia-escolar-brasileira-continuando-a-discussao-resumo.html. Acesso em: dez.2018.

MENDES, G. F. *et al*. A Memória em Construção: Multiplicidades de Olhares Sobre os 30 Anos de Existência do Curso de Geografia da UESB. *In*: MENDES, G. Flores; OLIVEIRA, D. P. A. (Coord. Org.), **A Geografia no movimento da Memória: espaço e representações sociais** – UESB, Vitória da Conquista – BA 2015.

MINAYO, M. C. S. (org.). Pesquisa Social. **Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo-Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1992.

MIRANDA, R. F., O Ensino de Geografia: Perspectivas Atuais, **Revista Tocantinense de Geografia**, Araguaína (TO), Ano 04, n.0 01, jan-jul. de 2015. Disponível em: file:///C:/Users/Downloads/763-8881-1-10-20150507%20(2).pdf. Acesso em: dez. 2018.

MONBEIG, P. Papel e valor do Ensino de Geografia e sua pesquisa. **Boletim Carioca de Geografia**, Rio de Janeiro, SGRJ, ano VII, nº 1 e 2, 1954, p. 52-73. Disponível em: https://revistas.fee.tche.br/index.php/boletim-geografico-rs/article/view/3198/3272. Acesso em: dez. 2018.

MONTEIRO, C. A. F. **A Geografia no Brasil** (1934-1977): avaliação e tendências. Série Teses e Monografias, n. 37. São Paulo: Instituto de Geografia, USP, 1980.

MORAES, A. S.; UTZIG A. A. B. Currículo e Formação Docente: Um Diálogo Necessário. *In*: MURIA, Â. J.; AGUIAR, M. Â. S.; MOREIRA, A. F. B. (Org.) Currículo, formação e trabalho docente. **Anais Eletrônicos** do XII Colóquio sobre questões curriculares/VIII Colóquio luso-brasileiro de currículo/II Colóquio luso-afro-brasileiro de questões curriculares. Livro Eletrônico, Recife, ANPAE, 2017. Disponível em: http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/Livros/Coloquio/Serie5.pdf. Acessado em: jan. 2019.

MOREIRA, R. **Pensar e Ser em Geografia**: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 118.

MOREIRA, R. (2010). **O pensamento geográfico brasileiro**. São Paulo: Contexto; volume 3: as matrizes brasileiras.

MOREIRA, R. (2010). **O que é geografia**. São Paulo: Brasiliense. 2ª edição.

MOREIRA, F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. *In:* MOREIRA, A. F.; ARROYO, M. **Indagações sobre currículo:** currículo do ensino fundamental. Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica (MEC), 2006.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T.T. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005. Disponível em: https://pt.scribd.com/doc/149978695/MOREIRA, A.; SILVA, T. T. S. Currículo-Cultura-e-Sociedade. Acesso em: set. 2018.

MUYLAERT, C. J., *Et al*. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa, **Revista da Escola de Enfermagem da USP,** USP, São Paulo. 2014; 48(Esp2), p**.**193-199, Disponível em: www.ee.usp.br/reeusp/. Acesso em: jan. 2019.

NAGLE, J**.** **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU - MEC, 1976.

NÓVOA; A. Os professores e as histórias de suas vidas. *In:* NÓVOA, A. **Vida de professores.** Lisboa: Porto Editora, 2000, p. 11-30.

NÓVOA; A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, 350. Set-Dez 2009, p. 203-218. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: jul. 2018.

NÓVOA, A. A Prefácio. *In*: ABRAHÃO, M.H.M.B. (org.). **História e Histórias de Vida -** destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 7-12. Disponível em:

http://www.pucrs.br/edipucrs/digitalizacao/colecaoeducacao/identidadeevida.pdf. Acesso em: Jul. 2018.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In:* **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVA, J. T. Ensino de Geografia: um retrato desnecessário**.** *In:* CARLOS, A. F. A. (Org.) **A Geografia na sala de aula**. 8ª Ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 34 – 49.

OLIVEIRA. A. U. Geografia e ensino: os Parâmetros Curriculares Nacionais em discussão. *In*: CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. (Orgs.) **Reformas no mundo da educação:** parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 2008.

OLIVEIRA JR, W. M. **Grafar o espaço, educar os olhos.**
192 Rumo a geografias menores. Pro-Posições, Campinas, v. 20, n. 3, p. 17-28, set./dez. 2009.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C.;VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educ. rev.** [online]. 2011, vol.27, n.1, pp.369-386. ISSN 0102-4698. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982011000100017, Acesso em: dez, 2019.

PASSEGGI, M. C.; SILVA, V. B. **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PEREIRA, J. V. C. A Geografia no Brasil. *In:* AZEVEDO, F. (org.). **As ciências no Brasil**. v. 1. São Paulo: Melhoramentos, 1955, p.315-412.

PERRENOUD, P. *et al* – **As competências para ensinar no século XXI:** a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. *In:* PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 15-34.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In:* PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PINHEIRO, A. C. **O ensino de Geografia no Brasil**. Goiânia: Editora Vieira, 2005.

PORTELA, M. O. B., A BNCC Para o Ensino de Geografia: A Proposta das Ciências Humanas e da Interdisciplinaridade, **Revista OKARA**: Geografia em debate, v.12, n.1,

p. 48-68, 2018. ISSN: 1982-3878 João Pessoa, PB, DGEOC/CCEN/UFPB, Disponível em: http://www.okara.ufpb.br. Acesso em: nov. 2018.

PINTO, J. M. R. O financiamento da educação no governo Lula. **Revista brasileira de Política e Aadministração da Educação** – ANPAE, 2009. Disponível em: https://www.anpae.org.br/website/publicacoes/revista-da-anpae. Acessado em: nov. 2019.

RANGEL, E. S.; GOUVEA, L. M. C. **Geografia e Currículo:** Diálogos ao Longo da História da Geografia Escolar. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense. Campus Campos Centro. 2016

REIS, P. R. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação**. Nuances: Estudos sobre Educação**, 15(16), 17-34, 2008. Disponível em: http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/174. Acesso em: out. 2018.

RESENDE, M. S. **A Geografia do aluno trabalhador**. Caminhos para uma Prática de Ensino. São Paulo: Loyola, 1986.

ROCHA, G. O. R. **A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942), 2010**. Disponível em: observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal6/Ensenanzadelageografia/ Desempenhoprofesional/824.pdf. Acesso em: nov. 2018.

ROCHA, G. O. R. Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil. **Terra Livre**, São Paulo, n.15, p.129-144, 2000. Disponível em:https://pt.scribd.com/document/283485436/Terra-livre-volume-15. Acesso em: dez. 2018

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** Petrópolis: Vozes, 1988.

SACRISTÃN, J. G. **O currículo uma reflexão sobre a pratica**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre, Artes Médicas,1999

SANTOS NETO, E. Aspectos humanos da competência docente: problemas e desafios para a formação de professores. *In*: SEVERINO, A. J;
SANTOS, B. S. **A globalização e as ciências sociais.** São Paulo: Ortez, 2002a.

SAVIANI, D. **Formação de Professores no Brasil:** Dilemas e Perspectivas, Artigo recebido em outubro de 2010; aprovado em fevereiro de 2011, Poíesis Pedagógica - V.9, n.1 jan/jun.2011; pp.07-19, Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/15667. Acesso em: nov. 2018.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. *In:* LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia.** Campinas: Autores Associados, 2005. p. 1-29.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico Crítica:** Primeiras aproximações. 6. ed. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SEABRA, M.F.G. Estudos Sociais e vulgarização do magistério e do ensino de 1° e 2° graus. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n.58, p. 121-133, set. 1981. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37063. Acesso em: dez. 2018.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. e EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 144p. ISBN: 85-7490-284-5.

SILVA, F. R., & MAIA, S. F. Narrativas autobiográficas: Interfaces com a pesquisa sobre formação de professores**. Anais eletrônicos** do VI Encontro de Pesquisa em Educação – O Pensamento Pedagógico na Contemporaneidade. Teresina, Piauí, Brasil, 2010: PPGED/UFPI. Disponível em: http://leg.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/4058. Acesso em: jul. 2018.

SILVA. A.N.; ESPOSITO, Y.L., SAMPAIO, M.M.; QUINTERIO, J. **Formação de professores no Brasil.** São Paulo: FCC; REDUC, 1991.

SOCZEK, D. PIBID como Formação de Professores: reflexões e considerações preliminares. **Revista Formação Docente**. Vol. 3, n.5, ago/dez. 2011. Disponível em: http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/article/view/259, Acessado em: nov. 2019.

SOUZA, E. C. **Autobiografias, histórias de vida e formação:** pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

SOUSA NETO, M. F; **Aula de geografia e algumas crônicas.** 2ª ed. Campina Grande: Bagagem**,** 2008. p. 13 - 14.

STRAFORINI, R. **Ensinar geografia nas series iniciais:** o desafio da totalidade mundo**.** 2001. 155p. Dissertação (mestrado em Educação Aplicada às Geociências). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas, SP. Disponível em: http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/287405. Acesso em: dez. 2018.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H. (org.). **A entrevista na pesquisa em Educação:** a prática reflexiva. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010. (p. 9-61).

TANURI, L. M. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas: n.14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago., 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1413-2478&lng=en&nrm=iso, Acessado em: dez. 2019.

TANURI, L. M. **O ensino normal no estado de São Paulo:** 1890-1930**.** São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1979.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**.** Petropólis: Vozes, 2006.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. Vol. 1, nº 4, p. 215-253, 2005.

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

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. nº13. Jan/Fev/Mar/Abr. 2000. Disponível em:http://189.1.169.50/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_maurice_tardif.pdf. Acesso em: out. 2018.

TEIXEIRA, A. S. **Educação no Brasil**. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

TEIXEIRA, A.S. **Educação é um direito**. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

TUNES, E.; TACCA, M. C. V. R.; BERTOLO JUNIOR, R. S. O professor e o ato de ensinar**. Cadernos de pesquisa,** v. 35, n. 126, p. 689-698, set./dez. 2005. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000300008. Acesso em: dez. 2018.

UESB, **Projeto Político Pedagógico do Curso de Geografia**. Vitória da Conquista, BA, 2010.

VASCONCELLOS, C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2005.

VLACH, V. R. F. O ensino de geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. *In:* VESENTINI, J. W. (Org.). **O ensino de geografia no século XXI.** Campinas: Papirus, 2004. p. 187-218.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
Conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

Eu_____, tendo sido convidado(a) a participar do estudo sobre "Ensino e Aprendizagem em Geografia: Trajetória de Vida e Formação Docente", vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), recebi de Luciana Amorim de Oliveira, pesquisadora responsável pela sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos da pesquisa:

1. A pesquisa destina-se a coletar de informações sobre o processo de formação docente e da trajetória de vida das professoras selecionadas conforme as matrizes curriculares (1885.2, 1998.2, 2003.1 e 2010.2) do curso de Geografia da UESB;
2. A pesquisa teve início em setembro de 2018 e o seu término previsto para março de 2020;
3. A geração dos dados dar-se-á através da coleta de narrativas, que versarão sobre a minha formação docente e trajetória de vida, que acontecerão individualmente, depois em grupos focais e também por meio de um grupo de *whatsApp*, no qual permiti ser inserida.
4. Estou ciente de que o estudo poderá se desdobrar em uma segunda etapa, que consiste em um questionário sobre pontos não mencionados ou obscuros na(s) narrativa(s) e também responderei a um questionário socioeconômico.
5. A qualquer momento, eu poderei recusar continuar participando do estudo sem que isso me traga qualquer consequência negativa;
6. As informações obtidas através de minha participação não permitirão a minha identificação, exceto à responsável pelo estudo. A divulgação das informações em questão se dará no âmbito acadêmico.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha atuação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos e das responsabilidades da minha participação, dou o meu consentimento, sem que para isso eu tenha sido obrigado.

Vitória da Conquista, ___ de _____ de 2019

_____	_____
Assinatura do(a) voluntário	Assinatura do responsável pelo estudo

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Pesquisador(a) Responsável: Luciana Amorim de Oliveira
Endereço: UESB PPGEd, Estrada do Bem Querer, KM 04, Vitória da Conquista - BA
Fone: (77) 3424-8749 / E-mail: ppged@uesb.edu.br

CEP/UESB- Comitê de Ética em Pesquisa
Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.
Fone: (73) 3528-9600 (ramal 9727) / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

APÊNDICE B

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu_____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Luciana Amorim de Oliveira, do projeto de pesquisa intitulado "Ensino e Aprendizagem em Geografia: Trajetória de Vida e Formação Docente" a usar e/ou fazer as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.° 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Vitoria da Conquista - Ba, ____ de _____ de _____.

_____

Participante da pesquisa

_____

Pesquisador responsável pelo projeto

APÊNDICE C

Roteiro semiestruturado para coleta de narrativas das professoras de Geografia, graduadas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, selecionadas para a pesquisa.

Objetivo geral: Compreender as implicações da formação acadêmica e da trajetória de vida de professoras de Geografia graduadas na UESB, no processo de ensino e aprendizagem.

1. Identificação:
Nome: b) idade, c) estado civil, d) formação e) local(is) de trabalho.

2. Conte-me sobre sua trajetória como aluna da educação básica.

3. Descreva-me sua relação com os seus professores de Geografia em sua trajetória na educação básica.

4. A motivação para fazer o curso de licenciatura e especificamente em Geografia, estabeleça as relações, caso exista, entre suas experiências como aluna da educação básica e a escolha pelo curso de Graduação em Geografia.

5. Motivos da opção pela carreira docente: influências internas e externas.

6. Sobre as recordações que marcaram a trajetória na graduação comente sobre:
a) os aspectos positivos e negativos;
b) a construção das concepções acerca da Geografia;
c) a relação com os professores;
d) a experiência do estágio supervisionado;
e) a pesquisa de conclusão de curso;

7. Quando assumiu pela primeira vez a sala de aula? Qual o sentido dessa experiência? Houve dificuldades?

8. Relate sua trajetória profissional, início da carreira, primeiro emprego.

9. Houve dificuldades no início da carreira docente? Se houve, fale sobre elas.

10. Você avalia que sua formação inicial na graduação e a vivência do estágio forneceram as ferramentas necessárias para iniciar sua prática em sala?

11. Desconfortos e frustrações da carreira docente e a prática em sala de aula ao longo de sua trajetória de vida profissional.
12. Qual a importância do domínio dos conteúdos geográficos na prática do professor em sala de aula?

13. O que significa ensinar Geografia?

14. Qual a compreensão sobre: a) educação, b) processo de ensino e aprendizagem c) ensino de Geografia

15. Qual o sentido/significado do trabalho docente?

16. Quais as dificuldades de ser mulher e ser professora?

17. Como vive a família de uma professora da educação básica diante dos trabalhos da escola que comumente são realizados em casa?

18. Como administra o tempo?

19. Como você integra os papéis privado/ público?

20. Você poderia afirmar que se reconhece como docente? Considera-se com uma identidade de professora formada, ou ainda em construção?

21. Compreensão sobre: a) formação docente b) formação continuada c) pesquisa d) pesquisa e formação docente

22. Uma época que deixou saudade.

23. Uma frustração.

24. Uma realização como professora...

25. Uma decepção...

26. Arrependimentos...

27. O que deixaria de fazer em sua trajetória profissional?

28. O que deveria ter feito?

29. Se tivesse que recomeçar sua vida profissional, escolheria novamente ser professora?

30. Consegue perceber fases distintas em sua trajetória?

31. Houve vontade de desistir da carreira?

32. Como você sintetiza a realidade da educação brasileira?

33. Se sente afetada pela precarização do profissional docente?

34. Como é a convivência com os problemas sociais no chão da escola?

ANEXO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Processo de Ensino e Aprendizagem em Geografia: Trajetória de Vida e Formação Docente

Pesquisador: LUCIANA AMORIM DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 22882919.5.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.668.730

Compreender a influência da formação acadêmica e da trajetória de vida de professoras de Geografia graduadas na UESB, no processo de ensino e aprendizagem.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios foram apresentados com detalhes e contemplam a Resolução 510/16. Confirmou-se que os instrumentos e procedimentos de coleta caracterizam-se por riscos mínimos. Os procedimentos relacionados aos riscos foram informados e considerados pertinentes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, UESB, campus de Vitória da Conquista. Os participantes serão professores de Geografia formados na UESB. A coleta será feita por meio de entrevistas, questionários e procedimentos de autonarrativa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados e seus conteúdos contemplam a Resolução 510/16.

Recomendações:

Nada a declarar.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião de 29.10.2019, a plenária do CEP/UESB aprova o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1321324.pdf	30/09/2019 17:52:52		Aceito
Outros	Termo_uso_imagem_depoimento.doc	30/09/2019 17:51:48	LUCIANA AMORIM DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Roteiro_perguntas_entrevista.doc	30/09/2019 17:49:42	LUCIANA AMORIM DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Questionario_socioeconomico.doc	30/09/2019 17:48:59	LUCIANA AMORIM DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Luciana.docx	22/09/2019 08:13:24	LUCIANA AMORIM DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_pesquisanaoiniciada.pdf	22/09/2019 08:04:53	LUCIANA AMORIM DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_individual.pdf	22/09/2019 08:04:21	LUCIANA AMORIM DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_compromisso2.pdf	22/09/2019 08:03:58	LUCIANA AMORIM DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_compromisso.pdf	22/09/2019 08:03:34	LUCIANA AMORIM DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	22/09/2019 08:02:50	LUCIANA AMORIM DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_Luciana.pdf	11/07/2019 20:55:19	LUCIANA AMORIM DE OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

Continuação do Parecer: 3.668.730

JEQUIE, 29 de Outubro de 2019

Assinado por:
Douglas Leonardo Gomes Filho
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br