



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
DEPARTAMENTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
MESTRADO**

CLÁUDIA SIMONE LEMOS ALMEIDA

**A RELAÇÃO ENTRE A GEOGRAFIA ESCOLAR E A GEOGRAFIA ACADÊMICA:
IMPACTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

João Pessoa – PB

Agosto de 2018

CLÁUDIA SIMONE LEMOS ALMEIDA

A RELAÇÃO ENTRE A GEOGRAFIA ESCOLAR E A GEOGRAFIA ACADÊMICA:
IMPACTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Geografia, sob a orientação do Profº. Dr. Antonio Carlos Pinheiro.

Área de Concentração: Território, Trabalho e Ambiente.

Linha de Pesquisa: Educação Geográfica.

João Pessoa – PB

Agosto de 2018

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A447r Almeida, Cláudia Simone Lemos.

A relação entre a Geografia escolar e a Geografia acadêmica: impactos na formação de professores / Cláudia Simone Lemos Almeida. - João Pessoa, 2018. 134 f.

Orientação: Antonio Carlos Pinheiro.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCEN.

1. Geografia Escolar. 2. Geografia Acadêmica 3. Formação de Professores. I. Pinheiro, Antonio Carlos. II. Título.

UFPB/CCEN

“A Relação Entre Geografia Escolar e a Geografia Acadêmica: Impactos na Formação de Professores”

por

Cláudia Simone Lemos Almeida

Dissertação apresentada ao Corpo Docente do Programa de Pós-Graduação em Geografia do CCEN-UFPB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Área de Concentração: Território, Trabalho e Ambiente

Aprovada por:



Prof. Dr. Antonio Carlos Pinheiro

Orientador



Prof. Dr. Lenilton Francisco de Assis

Examinador interno



Prof. Dr. Charliton José dos Santos Machado

Examinador externo

**Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Exatas e da Natureza
Programa de Pós-Graduação em Geografia
Curso de Mestrado em Geografia**

Agosto/2018

Dedico este trabalho a todos que, de alguma forma, contribuíram para sua construção e que me influenciaram nos caminhos da Geografia.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero agradecer aos professores que participaram como sujeitos da pesquisa, pois, sem eles, esse trabalho não teria sentido; então obrigada pelas conversas que contribuíram muito para a pesquisa e também para a minha formação.

Ao meu orientador, Antonio Carlos Pinheiro, que, com toda a atenção, me recebeu como orientanda, mesmo eu sendo de outro Estado e sem que tivéssemos mantido qualquer contato antes do Mestrado. Quero agradecer imensamente pela confiança na realização do trabalho, pela autonomia durante a pesquisa, enfim, por toda contribuição para a minha formação acadêmica e também pessoal. É um professor admirável e que preza por uma relação muito próxima com o espaço escolar, isso foi de extrema importância para a realização da pesquisa. É alguém que mantém uma relação próxima com os alunos, o que facilita a convivência no ambiente acadêmico; e, por último, é um humano que gosta de gatos, e eu sempre soube que as pessoas que gostam de gatos são as melhores pessoas. Aqui ficam meus sinceros agradecimentos.

Aos meus pais, que contribuíram muito para que eu me tornasse o ser humano que sou hoje. Obrigada por serem meu refúgio, minha fortaleza e por terem me acolhido sempre com tanto amor e carinho.

Ao meu amor, Marcos de Brito pelo companheirismo de sempre. Obrigada por sempre acreditar em mim e por ter me dado forças para seguir, quando eu pensei que não podia. Agradeço por ouvir meus dilemas sobre a pesquisa, sobre a vida e me aconselhar com sábias palavras.

Aos professores João César, Anezilany, Luzianny e Gedeon por despertarem em mim o prazer de pesquisar sobre o ensino de Geografia. E, também, a todos os outros que contribuíram com minha formação escolar e acadêmica.

Aos professores do PPGG e também do PPGE que, durante as disciplinas contribuíram para enriquecer nossos conhecimentos.

À minha amiga Jéssica Liana pela convivência desses dois anos. Obrigada por tornar os dias mais leves com suas cantorias pela manhã e com seu bom humor diários.

Às minhas amigas Jemeffer e Aurelane e também ao meu amigo David Abreu pelos momentos divididos. Foi um prazer conhecê-los e construir uma amizade com vocês.

A todos da minha turma de Mestrado do PPGG.

Às minhas amigas Nathália, Micaele e Graciele. Vocês foram um presente do Mestrado. Obrigada pela amizade construída e por sempre estarem comigo dividindo os

momentos bons e os não tão bons durante esse período. Éramos as quatro mocinhas do ensino. Obrigada pelo companheirismo.

Aos meus amigos distantes e presentes por tornarem a vida mais leve e pelo carinho que o tempo não consegue acabar. Vocês estarão sempre comigo para onde quer que vá.

Ao meu amigo David Luiz, por sempre estar disposto a ajudar, tirando minhas variadas dúvidas. Agradeço por suas contribuições para a pesquisa.

Aos meus companheiros do grupo de estudo GEPEG, que muito contribuíram nas discussões e reflexões sobre os variados temas envolvendo a Educação e a Educação Geográfica. As discussões dos textos foram de grande aprendizado para minha formação profissional.

Aos Professores Charliton Machado e Lenilton de Assis, pelas contribuições durante o exame de qualificação.

À secretária do programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGG da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Sônia Maria do Nascimento, pelo carinho e atenção com todos os mestrandos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGG pela oportunidade de cursar o mestrado com excelentes professores, comprometidos com o aprendizado dos pós-graduandos. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de mestrado, que permitiu a dedicação integral à pesquisa. É um privilégio e também um compromisso garantir um retorno à sociedade diante de todo o investimento realizado. Muito obrigada!

E, por fim, agradeço a minha querida gata Nina, pelo companheirismo diário; quando eu estava produzindo, ela vinha e se deitava próximo a mim. Meu anjinho de quatro patas.

RESUMO

Devido ao aumento no número de pesquisas relacionadas à formação de professores e também aos saberes docentes, o presente trabalho tem como objetivo compreender a relação entre os conhecimentos/saberes da Geografia escolar e os conhecimentos da Geografia acadêmica e suas influências na formação do professor, considerando que conhecer como esses conhecimentos se manifestam se torna muito relevante para a discussão de políticas pública voltadas para os cursos de licenciaturas, no caso, aqui, o curso de licenciatura em Geografia. Para tanto o trabalho apresenta uma abordagem qualitativa apoiada na perspectiva da história oral dos sujeitos participantes desse processo. O caminho metodológico desenvolvido durante a pesquisa foi construído a partir da revisão bibliográfica de autores da Geografia e da Educação, de pesquisa documental das matrizes curriculares do curso de Geografia da FAFIDAM/UECE e de trabalho de campo. Foram utilizadas as técnicas de: observações, entrevistas e oficina realizadas com seis professores pertencentes a duas escolas, além de entrevistas realizadas com quatro professores formadores do curso de Geografia da FAFIDAM. Ao final de cada procedimento, foram realizadas as análises dos dados coletados. Pretende-se a partir da utilização desses recursos não apenas investigar os sujeitos, mas lhes dar voz para que contribuam com a formação da própria autora e de futuros professores de Geografia. A pesquisa mostrou uma série de fatos referentes à Geografia escolar e à Geografia acadêmica e as suas influências na formação de professores. Os docentes da Educação Básica dizem sentir um distanciamento entre essas duas modalidades, sobretudo na forma como os conteúdos são abordados em cada uma. Eles concordam que existe uma lacuna entre universidade-escola, e que esta lacuna precisa ser superada para que se tenha uma formação mais próxima à realidade vivenciada pelos professores do ensino básico. Os professores universitários afirmam que esse distanciamento tem diminuído com as reformulações curriculares, mas concordam que ainda são necessárias outras mudanças no sentido de aproximar mais os conhecimentos produzidos na academia aos conhecimentos escolares. Diante de tantos fatores que permeiam a formação docente, torna-se relevante que nos debruçemos, juntamente com os educadores, sobre esses temas na busca de soluções que possam contribuir com a relação efetiva entre universidade-escola.

Palavras-chave: Geografia Escolar. Geografia Acadêmica. Formação de Professores.

ABSTRACT

Due to the increase in the number of researches related to teacher training and also to teacher knowledge, this study aims to understand the relation between the knowledge of school geography and the knowledge of academic geography and its influences on teacher education, considering that learning how this knowledge manifests has become very relevant for the discussion of public policies geared towards undergraduate courses, in the particular case, the major in Geography. To this purpose, the work presents a qualitative approach based on the oral history of individuals participating in that process. The methodological path developed during the research was based on a bibliographical review of authors from Geography and Education, a documentary research of the curriculum for Geography degree in FAFIDAM/UECE and fieldwork. Observational research, interviews and workshops were used with six teachers from two schools, in addition to interviews with four professors of the FAFIDAM Geography course. At the end of each procedure, the collected data were analyzed. It is intended from the use of these methods not only to investigate the individuals, but gives voice to them to contribute to the formation of the own author and also future Geography teachers. The research presented a series of issues referring to School Geography and Academic Geography and its influences on teachers training. Elementary school teachers tell they feel a distance between those two areas, mainly, in the way the contents are approached in each one. In other words, they agree that there is a gap between university-school, and that this gap needs to be overcome in order to have a training that is closer to the reality experienced by them. Professors say that this gap has decreased with experiences of curricular reformulations, but they agree that other changes are still necessary in order to bring the knowledge produced in the academy closer to school knowledge. Faced with so many elements that permeate teacher education, it is important to work together with educators in the search for solutions that can contribute to the effective relation between university-school.

Keywords: School Geography, Academic Geography, Teachers Training

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENTEC – Centro de Ensino Tecnológico
CNE – Conselho Nacional de Educação
CPDOC - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FAFIDAM - Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFCE – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEI – Laboratório Educacional de Informática
MEC – Ministério da Educação
PC – Propostas Curriculares
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PPGG – Programa de Pós-Graduação em Geografia
PPP – Projeto Político Pedagógico
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TLC – Termo de Livre Consentimento
UECE – Universidade Estadual do Ceará
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFERSA – Universidade Federal Rural do Semiárido
UFPB – Universidade Federal da Paraíba

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Matriz curricular proposta pelos professores

Quadro 2 - Professores, matriz de formação e duração das entrevistas

Quadro 3 – Perfil dos professores e quantidade de aulas observadas

Quadro 4 – Formação dos professores e dados das entrevistas

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de localização do município de Limoeiro do Norte

Figura 2 – Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos

Figura 3 – EEMTI Arsênio Ferreira Maia

Figura 4 - EEM Lauro Rebouças de Oliveira

Sumário

INTRODUÇÃO	14
1. ENTRE OS SABERES DA GEOGRAFIA ESCOLAR E DA GEOGRAFIA ACADÊMICA: ENCONTROS E DISSONÂNCIAS.....	22
1.1 A GEOGRAFIA COMO CONHECIMENTO CIENTÍFICO: BREVE HISTÓRICO	22
1.2 O PENSAMENTO GEOGRÁFICO NO BRASIL: NOTAS E REFLEXÕES	29
2. PROPOSIÇÕES METODOLÓGICAS APLICADAS NA PESQUISA.....	38
2.1 PESQUISA QUALITATIVA.....	39
2.2 HISTÓRIA ORAL: OS DIZERES DOS DOCENTES.	40
2.3 ENTREVISTAS TEMÁTICAS: A VOZ DOS SUJEITOS EM QUESTÃO	43
2.4 O PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA	46
2.4.1 PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	47
2.4.2 DOCENTES FORMADORES DO CURSO DE GEOGRAFIA DA FAFIDAM ...	49
2.5 LOCAIS DE PESQUISA	51
2.6 OFICINA SOBRE AS MATRIZES: O QUE PENSAM OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA?	55
3. A IMPORTÂNCIA DO CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	57
3.1 O CURRÍCULO E AS MATRIZES CURRICULARES DE 1984 E 2007	58
3.2 AS MUDANÇAS CURRICULARES E A FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA	68
4. DIALOGANDO COM OS SUJEITOS DA PESQUISA: SUAS VISÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE	72
4.1 AS PERCEPÇÕES ACERCA DA GEOGRAFIA E DA PROFISSÃO DOCENTE: COM A PALAVRA OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	74
4.1.1 O QUE PENSAM OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A GEOGRAFIA ESCOLAR E A GEOGRAFIA ACADÊMICA.....	82
4.1.2 É NA SALA DE AULA QUE AS COISAS ACONTECEM	87
4.1.3 A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA DOS PROFESSORES.....	97
4.2 A VISÃO DOS PROFESSORES FORMADORES SOBRE A GEOGRAFIA ACADÊMICA E A GEOGRAFIA ESCOLAR.	99
4.2.1 A VISÃO DOS PROFESSORES FORMADORES ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS	110

INTRODUÇÃO

A formação de qualquer profissional é permeada por diversos aspectos relacionados aos conhecimentos adquiridos ao longo da vida desse sujeito. Conhecimentos estes vindos da sua vivência escolar e universitária e de experiências adquiridas ao longo de sua carreira. Com a formação docente ocorre o mesmo, durante todo seu processo formativo, o professor vai contraindo saberes que surgem da sua criação no seio familiar, da sua vivência na sociedade e na escola como aluno, da sua formação inicial e contínua dentro e fora da universidade e, também, por meio da sua prática educativa como docente dentro da instituição escolar.

Essa temática relacionada aos saberes docentes e a sua formação profissional vem ganhando espaço nas três últimas décadas nas pesquisas em educação, principalmente nos escritos de alguns autores, dentre eles: Pimenta (1997); Nóvoa (2007); Tardif (2014); Cavalcanti (2012); Charlot (2000) entre outros.

Apesar desses autores estarem discutindo sobre a problemática dos saberes docentes, Tardif (2014, p. 32) afirma que ainda “há poucos estudos ou obras consagrados aos saberes dos professores. Trata-se, de fato, de um campo de pesquisa novo e, por isso, relativamente inexplorado, inclusive pelas próprias ciências da educação”.

Mediante a citação, indagamo-nos: por que os saberes docentes ainda são tão desvalorizados pelas pesquisas em educação? Pois para Tardif (2014), os professores se configuram como sujeitos importantes nas relações que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas precisam ter. Corroborando com o mesmo pensamento, Charlot (2000, p. 60) reitera que “a definição do homem enquanto sujeito de saber se confronta à pluralidade das relações que ele mantém com o mundo”.

Com relação às questões dos saberes docentes e suas habilidades e competências, Tardif (2014) diz que elas começam sendo estudadas nas ciências da educação norte-americanas e anglo-saxônicas nas duas últimas décadas, e, na Europa, desde o início da década de 1990, estendendo-se por vários países latino-americanos, especialmente no Brasil.

Ainda conforme o mesmo autor, os trabalhos sobre essa temática dos saberes eram referentes à profissionalização do ensino, mas ultimamente vem abrangendo outras questões como o trabalho e a formação docente, o pensamento e a história de vida dos professores, as relações entre a cultura escolar e a cultura dos professores, ao lugar do saber dos professores entre os saberes sociais.

Compreender sobre como esses diversos saberes se manifestam na formação docente é extremamente importante para entendermos como ocorre a formação desse profissional e

também como ele utiliza esses saberes no cotidiano escolar em relação à disciplina ministrada e sua socialização com os alunos. Tardif (2014, p. 228) afirma que “os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas”. Portanto, a necessidade de considerar os conhecimentos desses sujeitos nas pesquisas.

Mediante os argumentos supracitados, percebemos que é relevante para nossa pesquisa levar em consideração os conhecimentos produzidos pelos professores que atuam na Educação Básica, e não apenas vê-los como meros reprodutores dos conhecimentos produzidos pelos intelectuais. É preciso que haja uma parceria maior entre essas classes na produção de pesquisas relacionadas à educação, principalmente, formação de professores. Nesse sentido, Nóvoa (2007, p. 2) propõe: “A necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão, [...] isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores mais experientes e reconhecidos”.

Portanto, é fundamental compreendermos a visão dos professores da Educação Básica, uma vez que eles estão diariamente inseridos na escola, vivenciando esse complexo universo, que também é responsável pela formação docente.

Considerando o exposto sobre os saberes e a formação docente, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender a relação entre os conhecimentos/saberes¹ da Geografia escolar e os conhecimentos da Geografia acadêmica e suas influências na formação do professor. Sobre a relação existente entre essas duas áreas, Cavalcanti (1998, p. 9) preconiza que:

A relação entre uma ciência e a matéria de ensino é complexa; ambas formam uma unidade, mas não são idênticas. A ciência geográfica constitui-se de teorias, conceitos e métodos referentes à problemática de seu objeto de investigação. A matéria de ensino de Geografia corresponde ao conjunto de saberes dessa ciência, e de outras que não têm lugar no ensino fundamental e médio como Astronomia, Economia, Geologia, convertidos em conteúdos escolares a partir de uma seleção e de uma organização daqueles conhecimentos e procedimentos tidos como necessários à educação geral.

Nessa perspectiva de compreender os conhecimentos de cada Geografia e como estes se manifestam na formação do professor, elencamos como objetivos específicos dessa pesquisa: a) Entender como se formaram os conhecimentos/saberes da Geografia escolar e da

¹ Tomando por base o capítulo “Saberes Docentes: um desafio para acadêmicos e práticos” dos autores Fiorentini et al (1998, p. 312), utilizamos os termos “saber” e “conhecimento” com o mesmo significado, pois de acordo com os autores, os textos em educação normalmente usam esses termos sem distinção de significados. Ainda conforme eles, “nem os filósofos possuem uma posição clara sobre a diferenciação destes termos”.

Geografia acadêmica no mundo e no Brasil, visando resgatar um pouco da história da ciência geográfica; b) Analisar a partir da visão dos professores se existe distanciamentos e/ou aproximações entre os conhecimentos da Geografia escolar e da acadêmica; c) Refletir sobre o entendimento dos professores acerca da formação docente na universidade e sua prática na Educação Básica; d) Perceber a visão dos professores formadores a respeito da formação docente oferecida pelo curso de licenciatura em Geografia da FAFIDAM/UECE.

A discussão sobre a interação entre os saberes da Geografia escolar e os saberes da Geografia acadêmica é um tema relevante para a compreensão da formação inicial docente e também para entender como esses profissionais mobilizam esses saberes diariamente na relação com os seus alunos.

Considerando todos os conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação inicial e continuada, bem como a partir de todas suas experiências profissionais e pessoais, os professores pensam e planejam a forma de ministrarem os conteúdos geográficos na sala de aula. Portanto, torna-se necessário que essa formação inicial e continuada mantenha um diálogo com o espaço escolar, uma vez que tanto a universidade como a escola são espaços de conhecimento e formação profissional.

Acerca do que foi mencionado, surgem algumas questões referentes à formação docente nos cursos de licenciatura em Geografia, as principais são: os conteúdos das matrizes curriculares do curso de Geografia precisam corresponder aos conteúdos da disciplina Geografia ministrada na escola? A maneira como os componentes curriculares estão expostos nas matrizes e a forma como são ministrados dão conta de formar um bom professor para atuar na Educação Básica? O que os professores da Educação Básica pensam a respeito da sua formação na universidade e sua prática no cotidiano da escola? O que os professores universitários pensam sobre a formação docente para a Educação Básica?

Esses questionamentos começaram a ser levantados a partir da minha formação inicial no curso de licenciatura em Geografia na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM) campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE), localizada em Limoeiro do Norte-CE.

Por ser um curso com um caráter extremamente bacharelesco, no início não me senti atraída pela área da Educação Geográfica nem por minha formação como profissional docente. Na verdade, não sentia que estava me formando para exercer, principalmente, o magistério.

Nos primeiros semestres do curso, eu pensava em trabalhar com outras áreas relacionadas à Geografia Ambiental, a exemplo da questão que envolvia as consequências do

turismo para determinados locais. Ser professora da Educação Básica não estava nos meus planos. Essa ideia não era só minha, pois durante a vivência de quatro anos e meio como aluna percebi que muitos discentes não tinham a pretensão de seguir a carreira docente.

Apenas no sexto semestre, tive um contato mais aproximado com o ensino de Geografia por meio da disciplina “Geografia e Ensino”. Lembro-me de que o professor nos pediu para visitar uma escola e que entrevistássemos o professor de Geografia, fazendo questionamentos sobre sua formação. Durante a entrevista, o professor da escola disse de forma enfática que a FAFIDAM não sabia formar professores para a Educação Básica. Aquele relato me causou espanto bem como inquietou-me sobre alguns aspectos, sobretudo, na seguinte questão: se era um curso de licenciatura, cujo objetivo era formar professores, como este não cumpria essa função?

À medida que fui conversando com outros professores do ensino básico e com os licenciandos do curso de Geografia, percebi que havia essa concepção também por parte deles, ou seja, de que os conteúdos geográficos vistos na universidade às vezes não condiziam com os conteúdos da disciplina de Geografia da escola. Eles percebiam isso quando chegavam ao espaço escolar e tinham que exercer a profissão. Parafraseando Tardif (2014), quando em contato com a escola, onde se revela às vezes um “choque de realidade”, alguns professores tendem a rejeitar sua formação inicial e ter a certeza de que ele é o único responsável pelo seu sucesso.

Em seguida, no sétimo semestre, começaram a ser ministrados os componentes curriculares de Estágios Supervisionados, momento temido pela maioria dos discentes, principalmente, na realização das regências. Um dos fatores que causava medo nos estagiários era como repassar alguns conteúdos que estavam no livro didático, pois, conforme os mesmos, ou não haviam estudado tais temas durante o curso ou se tinham conhecimento não sabiam como ministrá-los para os alunos da Educação Básica. Havia por parte dos discentes muita dificuldade em planejar as aulas, bem como no momento da regência.

No sétimo semestre ocorreu o Estágio Supervisionado em Geografia I, esse período foi onde tivemos maior contato com a escola e também com os textos relacionados ao ensino de Geografia e educação. O objetivo do Estágio Supervisionado I era apenas observar o espaço escolar, mesmo assim, já existia da nossa parte o receio de enfrentar a escola.

O contato com o universo escolar nos causa uma mistura de sentimentos que vai desde a negação da profissão docente até um certo encantamento pelo ato de ensinar, que nasce de pequenas ações dentro da complexidade de relações que estão inseridas na escola. Ressaltamos que esse primeiro contato do estagiário com o ambiente escolar ocorre de

maneira geralmente precária, como foi no caso da minha formação, pois levamos apenas uma carta de recomendação da universidade, dificultando, assim, a inserção do estagiário na escola e também sua formação profissional, uma vez que a integração entre universidade e escola ainda não acontece de maneira efetiva.

Após as observações nas escolas, tínhamos as discussões com a professora na sala de aula. Ela procurava sempre nos despertar para profissão docente e também tentava desmistificar nossa visão da escola, que até então se configurava como um ambiente onde os alunos não queriam aprender nada e os professores eram denominados de tradicionais. Pois ao nosso ver, eles não sabiam ministrar os conteúdos de Geografia nem torná-la uma disciplina interessante. Sobre a desmistificação da visão sobre a escola, Cavalcanti (2012, p. 37) afirma que:

Um dos grandes desafios dos cursos de formação está em problematizar a história de vida e a história escolar de cada um dos alunos, objetivando desconstruir suas concepções, suas imagens de professores, de escola (negativas ou positivas, não importa) para reconstruir conhecimentos com os aportes da reflexão teórica sobre esses temas e com outros depoimentos de professores já sistematizados.

Concomitante aos Estágios Supervisionados II e III que ocorreram no oitavo e nono semestres, respectivamente, onde se dariam as regências em sala, ingressei como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). A vivência por quase três anos no PIBID me proporcionou compreender um pouco mais sobre a realidade do cotidiano escolar de uma das instituições participantes do projeto, a Escola de Ensino Médio Lauro Rebouças de Oliveira, também localizada em Limoeiro do Norte-CE.

A participação no projeto me colocou em contato com o ambiente escolar por um tempo maior do que o período proporcionado pelas disciplinas referentes aos Estágios Supervisionados. Essas disciplinas, apesar de terem tido um aumento considerável na sua carga horária a partir da Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2001, que institui a carga horária das atividades dos cursos de licenciatura ainda não davam conta da importância de vivenciar o espaço escolar.

Nesse sentido, a experiência de participar do PIBID diminuiu um pouco o nosso receio de enfrentar a sala de aula, e, assim, a realização das regências e das atividades do programa foram mais tranquilas. Esse fato mostra a importância do programa para a formação docente, bem como sua ampliação para todos os discentes dos cursos de licenciatura. Atualmente, devido ao corte de algumas bolsas do programa, o PIBID de Geografia da FAFIDAM foi desativado.

Salientamos, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores, a importância de que o primeiro contato dos licenciandos com a escola aconteça nos primeiros semestres do curso, e não apenas nas disciplinas de Estágios Supervisionados, pois, em algumas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura, esses se encontram nos últimos períodos. O conhecimento do espaço escolar nos proporciona uma visão mais ampla das relações que acontecem no seu interior, facilitando, assim, nosso trabalho no ambiente.

Por intermédio das atividades do PIBID desenvolvidas na escola, e por meio das leituras e discussões feitas nas reuniões de planejamento com o coordenador, com os professores supervisores e com os bolsistas, e também através dos Estágios Supervisados, já nos questionávamos sobre a existência de diferenças entre os conhecimentos que adquirimos na nossa formação inicial no curso de Geografia e os conhecimentos que os professores desenvolviam em sua prática na escola.

Esse fato era recorrente no desenvolvimento das atividades do programa e nas regências, pois quando planejávamos os trabalhos e as aulas a serem desenvolvidas com os alunos na escola, os professores supervisores com sua vivência sempre nos diziam se aquela atividade daria certo ou não. E por vezes ouvíamos dos professores na escola que “só se aprende a dar aulas na prática”. Com base nesses fatores surgiam muitas inquietações referentes à formação docente, sobretudo, como acontecia a relação entre teoria e prática dentro das disciplinas que compunham as matrizes curriculares² do curso de Geografia da FAFIDAM.

A partir dessas inquietações, resolvi fazer o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na área de ensino de Geografia e formação de professores. A realização do trabalho, intitulado “A formação do professor de Geografia da FAFIDAM sob a ótica das matrizes curriculares de 1984 e 2007”, proporcionou-me compreender como essas matrizes foram construídas, quais os conteúdos escolhidos para compô-las, bem como entender a visão dos professores formadores acerca das disciplinas e, por fim a interpretação dos egressos e licenciandos sobre a formação que elas propõem.

Diante dessas experiências, era minha pretensão continuar pesquisando a respeito da formação de professores e o ensino de Geografia, foi então que me propus a fazer a seleção do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) da Universidade Federal da

² Falamos de matrizes porque os sujeitos participantes da pesquisa se formaram em duas matrizes distintas, uma pertencente ao fluxo de 1984 e outra ao fluxo de 2007. Destacamos também que existe uma outra matriz curricular que começou a ser construída em 2011. Esta, porém, ainda não foi aprovada devido à implementação de novas políticas públicas relacionadas à educação.

Paraíba (UFPB). A escolha por essa instituição se deu pelo fato de ter uma linha direcionada para a Educação Geográfica.

Como já foi mencionado, propomo-nos, por meio deste trabalho, compreendermos a relação dos conhecimentos da Geografia escolar com a Geografia acadêmica e entendermos como o professor utiliza esses conhecimentos/saberes para ministrar os conteúdos geográficos na sala de aula. Buscamos, com isso, contribuir para uma aproximação entre a Geografia escolar e a acadêmica e, assim, proporcionarmos uma formação docente mais sólida e comprometida com um ensino de uma Geografia que seja capaz de corresponder aos anseios de uma diversidade de sujeitos que compõem a escola, além de compreender e agir sobre os problemas da sociedade que se encontra em constante transformação.

Nosso trabalho é embasado na abordagem qualitativa de pesquisa em educação, com enfoque na metodologia da História Oral. Por meio dessa abordagem, baseada em entrevistas temáticas e também nas observações de aulas, buscamos entender por meio da visão dos professores o que eles pensam a respeito dos conhecimentos da Geografia escolar e da Geografia acadêmica na sua formação. No capítulo dois, faremos um detalhamento maior dos recursos metodológicos utilizados na realização da pesquisa.

A pesquisa focaliza três instituições educacionais responsáveis pela formação docente: a FAFIDAM/UECE e as duas escolas estaduais de Ensino Médio, Lauro Rebouças de Oliveira e Arsênio Ferreira Maia, esta última também faz parte do PIBID. Todas elas estão localizadas na zona urbana do município de Limoeiro do Norte-CE.

Buscando cumprir com nossos objetivos, estruturamos a pesquisa em quatro capítulos. No primeiro, faremos uma abordagem a respeito do surgimento da Geografia enquanto ciência e disciplina escolar no mundo e no Brasil, com o objetivo de compreendermos a função desempenhada por ela em determinados contextos históricos. Essa compreensão nos auxiliar-nos-á a entender sobre a relação existente entre a Geografia escolar e a Geografia acadêmica.

No segundo capítulo, apresentaremos todos procedimentos metodológicos aplicados durante a realização da pesquisa. Para tanto, foi feita uma explanação a respeito da metodologia da história oral, das entrevistas temáticas, das observações dos sujeitos e da oficina realizada com estes. Nesse capítulo, fizemos também uma apresentação dos perfis dos professores e das instituições mencionadas na pesquisa.

No terceiro capítulo, faremos uma abordagem sobre currículo, com o intuito de localizar as matrizes curriculares no contexto histórico. Nessa perspectiva, apresentaremos os documentos curriculares que norteiam a formação docente no curso de Geografia da

FAFIDAM e a matriz curricular proposta pelos professores da Educação Básica. Abordaremos também algumas políticas públicas que foram importantes para a formação de professores.

E, no último capítulo, apresentaremos as concepções dos sujeitos (professores da Educação Básica e professores universitários) acerca do tema proposto pela pesquisa. Analisaremos também as observações feitas nas aulas dos professores do ensino básico e as compararemos com as entrevistas feitas com eles. O objetivo dessa etapa é compreender a visão desses docentes a respeito da relação entre a Geografia escolar e a acadêmica na formação de professores e, assim, propor ideias para melhorar esse processo.

Por fim, esperamos que este trabalho seja uma leitura prazerosa e que contribua com aqueles que pretendem a construção de um curso de licenciatura em Geografia voltado para uma formação mais próxima da realidade escolar, visto que é um curso que forma profissionais para atuarem, principalmente, no ensino básico.

1. ENTRE OS SABERES DA GEOGRAFIA ESCOLAR E DA GEOGRAFIA ACADÊMICA: ENCONTROS E DISSONÂNCIAS

A ciência geográfica ao longo de sua história passou por diversos momentos de construção e reconstrução de seus pensamentos teórico-metodológicos. Isso acarretou o surgimento de várias concepções que se manifestaram em diferentes contextos históricos tanto na Geografia escolar quanto na Geografia acadêmico-científica. Nesse sentido, os saberes da Geografia escolar e da Geografia acadêmica estão associados aos contextos históricos vivenciados pelas sociedades.

Conhecer um pouco da história de como foram e são formados esses conhecimentos da ciência geográfica nos proporciona compreender sua origem, na escola e na universidade, e entender qual a sua função em cada período histórico, pois, sabemos que durante toda sua trajetória, a Geografia desempenhou funções diferentes no que se referia ao seu ensino dentro e fora das instituições e também à formação de professores.

Por meio do conhecimento epistemológico da Geografia enquanto ciência e disciplina é possível aos profissionais dessa área formarem seus pensamentos acerca dessa ciência, e, assim, usá-los no desempenho de suas funções seja como professor ou bacharel. A respeito desse conhecimento, Callai (2003 *apud* CALLAI, 2013, p. 47) salienta que:

O professor ao conhecer a sua disciplina de ensino e a sua história, assim como a história da ciência que lhe dá o nome, no caso a Geografia, tem os elementos para desenvolver a sua tarefa. Exige-se, pois, do professor, intimidade com a sua disciplina, e esta requer que ele tenha, perceba, compreenda e saiba operar com a dimensão técnica bem como a dimensão pedagógica da mesma.

Nesse sentido, buscamos nesse capítulo fazer um breve aparato sobre a história do pensamento geográfico, pois conforme Menezes (2016, p. 37), é necessário que “para compreender o ensino de Geografia na contemporaneidade é preciso resgatar o processo histórico da Geografia, tanto a científica quanto a escolar.” Portanto, é importante conhecer a ciência geográfica objetivando compreender a relação entre a Geografia escolar e a acadêmica, bem como suas influências na formação de professores.

1.1 A GEOGRAFIA COMO CONHECIMENTO CIENTÍFICO: BREVE HISTÓRICO

Ao abordar a discussão sobre a relação entre os conhecimentos da Geografia escolar e da Geografia acadêmica, torna-se necessário compreender um pouco a cerca do surgimento

dessas Geografias, o papel desempenhado por elas em contextos históricos diferentes, e assim, entender como são formados esses conhecimentos, e como eles se relacionam na formação do professor.

Sabemos que a Geografia, ao longo de sua trajetória incorporou diversas concepções filosóficas e metodológicas que serviram para formar as bases epistemológicas dessa ciência. Por meio desses pensamentos difundidos por diversos autores, surgiram o que conhecemos por correntes do pensamento geográfico, que foram se modificando com base nas necessidades impostas pela sociedade. Cabe salientar que a institucionalização, as rupturas, as modificações e transformações sofridas por essa ciência tinham a pretensão também de atender aos interesses, principalmente, do sistema de produção capitalista. Em conformidade com esse pensamento, Moraes (2007, p. 57) afirma que:

A sistematização da Geografia, sua colocação como ciência particular e autônoma, foi um desdobramento das transformações operadas na vida social pela emergência do modo de produção capitalista. E mais, a Geografia foi, na verdade, um instrumento da etapa final deste processo de consolidação do capitalismo, em determinados países da Europa.

No sentido de entender como se formaram as bases da ciência geográfica e como esta chega à escola como disciplina, alguns autores, dentre eles Moraes (2007), nos apresenta algumas correntes fundamentais para o desenvolvimento dessa ciência, a começar pela Geografia Tradicional baseada no método positivista. Os estudos dessa Geografia eram tidos como decorativos, enciclopedistas, mnemônicos, pois visavam a descrição dos aspectos paisagísticos e concretos da realidade. Conforme esse mesmo autor, foi durante esse período que as discussões sobre o objeto de estudo geográfico tiveram maior repercussão, uma vez que o método positivista exigia que todas as ciências apresentassem um objeto.

Ainda de acordo com Moraes (2007), a Geografia se sistematiza como ciência na Alemanha e tem como seus pais, os alemães: Karl Ritter, geólogo e botânico, e Alexander Von Humboldt, formado em Filosofia e História.

Menezes (2016) preconiza que a Alemanha precisava unificar seu território, pois, por ela estar ainda no sistema feudal de produção, dificultava a entrada do capitalismo e sofria pressões territoriais vindas da França e da Inglaterra. Portanto, fazia-se necessário a unificação da sociedade alemã, e a Geografia, nesse período, desempenhou o papel de formar um pensamento nacionalista alemão, principalmente, dentro das escolas. A referida autora afirma, ainda, que esse fato garantiu a Geografia o papel de disciplina escolar obrigatória dentro do currículo alemão e que esta também estava presente na universidade como matéria.

Portanto, a Geografia encontra na escola, um local propício para a difusão do pensamento nacionalista, uma vez que esta instituição desempenha um papel importante na formação cidadã dos jovens, função esta ainda hoje exercida pela instituição escolar.

Menezes (2016) afirma ainda que a Geografia, tanto a ciência como a disciplina escolar, exerceram papéis fundamentais para as classes dominantes. Lacoste (2012) ilustra muito bem essa realidade quando fala da Geografia dos Professores e da Geografia dos Estados Maiores. Enquanto esta trata do conhecimento cartográfico do espaço por parte dos estados como uma forma de poder, aquela tem a função de inculcar o sentimento nacionalista por meio do conhecimento das riquezas existentes nos países e mascarar o real papel de poder exercido pela ciência geográfica.

E, conforme Lacoste (2012), a Geografia dos Professores era uma Geografia enfadonha e desinteressante. Essa visão sobre a Geografia, que ainda encontramos em muitas escolas, faz com que ela tenha menos prestígio do que as demais disciplinas que compõem o currículo escolar. É possível percebemos o quanto essas duas Geografias, retratadas por Lacoste (2012), ainda estão presentes na atualidade, cada uma desempenhando sua função de poder.

Contudo, apesar da Geografia desempenhar essas funções, a Geografia Tradicional começa a apresentar sinais de que por meio do seu método de estudo, o Positivismo, não conseguiria explicar a complexidade do espaço geográfico. Portanto, em meados da década de 1950, essa corrente geográfica inicia sua fase de crise. Moraes (2007, p. 103) preconiza que “há uma crise de fato da Geografia Tradicional, e esta enseja a busca de novos caminhos, de nova linguagem, de novas propostas, enfim, de uma liberdade maior de reflexão e criação.”

Nesse sentido, começam a surgir a partir da década de 1950, movimentos liderados por alguns estudiosos insatisfeitos com o modelo tradicional e que buscavam mudar aspectos teóricos e metodológicos da ciência geográfica para explicar questões complexas, a exemplo do avanço do capitalismo e suas transformações, que a Geografia Tradicional com seu método de estudo não era capaz de fazê-lo. Moreira (2011, p. 16) relata que:

Um problema, entretanto, passa a incomodar o geógrafo a partir dos anos 1950. Nessa década acontece um rápido desenvolvimento dos meios de transferência (transportes, comunicações e transmissão de energia) e nesse quadro de realidade já não basta à teoria geográfica localizar, demarcar e mapear o espaço. É preciso saber ler e entender as mudanças. De sorte que de um lado há que ter na cabeça novas ideias. De outro lado, há que se ter às mãos nova câmera.

Em vista disso, torna-se necessário o movimento de renovação dessa ciência para explicar as transformações ocorridas, principalmente, a partir da Segunda Guerra Mundial.

Moreira (2011, p. 19) revela que os geógrafos acostumados com a cartografia estática “acordam certa manhã e esfregam os olhos, surpresos com a agitação das paisagens em ininterrupto movimento.”

Diante desse panorama de movimentações das paisagens, de transformações ocorridas no espaço, Vesentini (2008) afirma que a crise da Geografia se dá pelo fato de que tanto os geógrafos, como os professores estão insatisfeitos com o caráter descritivo, mnemônico e compartimentado dessa ciência. Dessa forma, era necessário repensar a sua renovação frente às questões postas pelas mudanças econômicas, políticas e sociais.

Segundo Moraes (2007), apesar de que os autores envolvidos com o movimento de renovação da Geografia terem em comum o fato de criticar a Geografia Tradicional, esses mesmos sujeitos tinham perspectivas teórico-metodológicas diferentes e até antagônicas sobre essa nova Geografia. Logo, surgem nesse movimento dois grandes grupos com características semelhantes: a Geografia Pragmática e a Geografia Crítica.

A Geografia Pragmática também chamada por alguns autores de *New Geography* (Nova Geografia) tem na sua formação algumas linhas de pensamentos encabeçadas por diferentes teóricos. Destacaremos aqui a principal linha, a denominada Geografia Quantitativa.

Menezes (2016) afirma que a Nova Geografia surge a partir dos anos 1950 do século XX nos Estados Unidos. Ela nasce, conforme Moraes (2007), como uma Geografia que criticava apenas as bases metodológicas da Geografia Tradicional, enquanto que não lhes pareceria necessário contestar as bases da fundamentação teórica dessa ciência. Portanto, de acordo com esse mesmo autor, a Geografia Pragmática se torna uma “renovação conservadora da Geografia”. Tanto que o próprio método de base dessa ciência passa do Positivismo para o Neopositivismo.

Moraes (2007) reitera que a Nova Geografia tinha o objetivo de redefinir as formas de veiculação do sistema capitalista sem se importar com os estudos das classes sociais, ou seja, essa Geografia, apesar de romper um pouco com os paradigmas tradicionais da ciência geográfica, ainda era uma Geografia que contribuía para com as classes dominantes do poder na época.

Ainda segundo Moraes (2007), a Geografia Quantitativa fruto da Geografia Pragmática apresenta uma série de técnicas para explicar as transformações econômicas, sociais e políticas ocorridas a partir da Segunda Revolução Industrial. De acordo com essa linha de pensamento, todos os fenômenos geográficos eram passíveis de serem representados quantitativamente pela Matemática. A respeito disso, Menezes (2016, p. 44) preconiza que:

A Geografia Quantitativa pautou-se nos métodos matemáticos para explicar a realidade. Reduziu a análise das relações entre os elementos da paisagem como relações meramente quantitativas. Dessa maneira, desconsiderou a questão social e afastou o ser humano de suas preocupações, além de não atentar para o espaço das sociedades em constante transformação.

Nesse sentido, a Geografia Quantitativa se molda às condições de necessidade de reformar apenas as bases metodológicas dessa ciência visando, conforme Moraes (2007), “uma atualização técnica e linguística” com o intuito de orientar as estratégias da expansão capitalista no espaço terrestre. Em conformidade com esse pensamento, Moreira (2011, p. 17) retrata o perfil do geógrafo como sendo:

Poeta do espaço, o geógrafo se encontra numa identidade com o Estado na tarefa deste planejar e articular os pedaços de espaço num todo integrado, seja este todo a região, seja o próprio Estado nacional unificado. Então, vira um teórico e um técnico do Estado.[...] Leva então para a elaboração dos planos governamentais, as técnicas cartográficas da inventariação, da descrição e da sistematização sobre as repartições e diferenciações dos modos de vida territoriais do povo e seus ambientes que aprendera desde a Antiguidade.

Por conseguinte, nesse período há o surgimento de grande número de técnicas, dentre elas: as imagens de satélite que propiciaram ao geógrafo realizar estudos e descrição sobre diversos lugares do espaço terrestre sem mesmo ter que ir a campo para ver pessoalmente esses arranjos. Moraes (2007) relata que esses estudos empobreciam a análise geográfica dos fenômenos, pois se mantinham distante da realidade, e ainda reduziam essas análises a meros números quantitativos sem nenhuma reflexão sobre os mesmos.

Nesse sentido, Moraes (2007) destaca ainda que a Geografia Pragmática desenvolve tecnologias de intervenção na realidade espacial e serve como arma de dominação do Estado. É um acervo de técnicas que se transformam em ideologia ao tentar dissimular sua eficácia política e ao se propor como uma ciência neutra, desprovida de interesses reais.

Considerando o que foi exposto, podemos entender o verdadeiro sentido da Geografia Pragmática e a sua relação próxima com o Estado e também com o desenvolvimento do sistema capitalista de produção, o qual necessitava conhecer o espaço terrestre para se alastrar por todo o globo.

Já com relação a participação dessa corrente no espaço escolar, Tonini (2006, p. 57) afirma que “a Nova Geografia diferencia-se, sob o ponto de vista pedagógico, dos discursos anteriores porque ela não emerge com a finalidade de atender ao ensino, não está articulada a nenhum projeto educacional”. Enquanto a Geografia Tradicional adentra no espaço escolar alemão com a função de formar um pensamento patriota, esta corrente, como já foi dito, atende aos interesses dos Estados.

Menezes (2016) chama a atenção para a herança da Geografia Quantitativa no ensino básico. Esta se resumia às expressões matemáticas representadas por meios de dados das regiões estudadas. Podemos encontrar nos livros didáticos, atualmente, tabelas e gráficos que representam essa corrente dentro do espaço escolar. Apesar de que é preciso constantemente refletir sobre os dados que estão postos no livro didático a fim de entendermos o que eles propõem.

Não satisfeitos com o que estava acontecendo com a ciência geográfica e com o rumo que esta estava tomando, um ensino de geografia baseado na quantificação de elementos, surge a partir dos anos de 1970, o movimento de renovação da Geografia denominado de Geografia Crítica.

Diferentemente do que aconteceu com a Geografia Pragmática, esta corrente, segundo Moraes (2007), preocupou-se não apenas em reformular as bases metodológicas da ciência geográfica, mas levantou pontos referentes a epistemologia dessa ciência, buscando com isso formar uma Geografia mais comprometida com a luta de classes, uma Geografia mais humana.

Quanto a sua designação como Geografia Crítica, Moraes (2007) nos revela que o termo Crítica advém de:

[...] uma postura frente à realidade, frente a ordem constituída. São os autores que se posicionam por uma transformação da realidade social, pensando o seu saber como uma arma desse processo. São, assim, os que assumem o conteúdo político de conhecimento científico, propondo uma Geografia militante, que lute por uma sociedade mais justa. São os que pensam a análise geográfica como um instrumento de libertação do homem.

Nessa perspectiva de rompimento com os paradigmas teórico-metodológicos da Geografia Tradicional e da Geografia Pragmática, Moraes (2007) e Menezes (2016) afirmam que a Geografia Crítica procurou basear seus estudos no método denominado de Materialismo Histórico e Dialético. Método esse formulado pelo pensador Karl Marx, que diz não ser suficiente apenas conhecer a realidade, sendo também necessário transformá-la.

Moraes (2007) e Moreira (2011) ressaltam a importância de alguns autores para o desenvolvimento do pensamento crítico, o principal deles foi Yves Lacoste com a sua conhecida e contemporânea obra *“A Geografia serve, antes de mais nada, para fazer a guerra.”* Além dele, ainda temos Pierre George, Josué de Castro, Milton Santos, e ainda aqueles que não eram geógrafos, a exemplo de Henry Lefebvre e Foucault. Todos fizeram obras comprometidas com o papel social e político que seria desenvolvido pela Geografia Crítica.

Cabe destacar que, apesar desses autores e de muitos outros que contribuíram com essa corrente geográfica, a Geografia Crítica, de acordo com Moraes (2007), apresenta no seu interior propostas díspares para alcançar os seus objetivos e princípios comuns. Fugindo a regra da Geografia Tradicional, que tinha uma unidade no seu pensamento, essa corrente apresenta divergências metodológicas entre seus seguidores. Para esse mesmo autor essas divergências epistêmico-metodológicas são favoráveis, uma vez que desperta o pensamento crítico em busca de novos caminhos e novas fórmulas para entender a complexa realidade do mundo.

Comungando do mesmo pensamento, Moreira (2011) reitera que os pensadores envolvidos no processo de reformulação da Geografia são marxistas e não marxistas. Um exemplo claro desse processo é a difusão de obras de cunho fenomenológico e positivista. Portanto, não existia uma unidade de pensamento entre os reformistas, existia apenas um descontentamento com a Geografia que estava em vigor.

Com relação a incursão da Geografia Crítica no espaço escolar, Menezes (2016) afirma que “No ensino, esta corrente esteve presente através da ênfase dada à construção do espaço permeado de tensões, conflitos e contradições sociais.” Ou seja, ela desempenha a função de tentar construir um pensamento crítico e reflexivo dos alunos sobre a realidade que os cerca. Apesar dessa perspectiva crítica estar presente nas escolas, ainda encontramos muitos resquícios das Geografias Tradicional e Pragmática.

É importante destacar que tanto a Geografia Tradicional quanto a Geografia Pragmática deixaram heranças consideráveis para os estudos e análises dos fenômenos geográficos. Moraes (2007) nos fala sobre o grande acervo empírico de levantamento de realidades locais e ainda a sistematização da ciência geográfica deixada pela Geografia Tradicional. Já a Geografia Pragmática nos deixou um desenvolvimento técnico que até hoje utilizamos nos nossos trabalhos. Então não podemos dizer que elas não foram importantes. É necessário sabermos como utilizá-las, seja na pesquisa, seja na sala de aula, assim como devemos saber utilizar a Geografia Crítica.

Além dessas correntes do pensamento geográfico, uma outra surgiu a partir da década de 1980, denominada de Geografia Humanista baseada no método da Fenomenologia, e tendo como seu principal precursor Yi-Fu Tuan. A Geografia Humanista, apresenta características de aproximação com o espaço vivido e experienciado pelo homem. Conforme Claval (2011, p. 239)

A geografia humanista traz uma lufada de frescor a uma disciplina que a estatística tinha um tanto ressecado. Fala do homem, das suas fantasias, dos seus sonhos, o que

o encanta, dos poemas nos quais se reconhece. Cooperações frutuosas realizam-se com os psicólogos, os pintores, os artistas, romancistas, semióticos, todas as categorias até então ignorados.

Percebemos o caráter mais romantizado dessa corrente nas explicações dos fenômenos geográficos e sua relação com o homem. O próprio método fenomenológico traz consigo essas características de aproximação do homem com o lugar de vivência, como este homem se relaciona com esses lugares e o que este lugar representa para ele. Sobre esse sentimentalismo e subjetividade, Correia (2012, p. 30) afirma que a Geografia Humanista vem “privilegiando o singular e não o particular ou o universal e, ao invés da explicação, tem na compreensão a base de inteligibilidade do mundo real.”

Considerando todas essas correntes que influenciaram e influenciam o pensamento geográfico, cabe refletirmos sobre o tipo de Geografia que encontramos hoje nas salas de aulas, seja ela do Ensino Superior, seja ela da Educação Básica. Qual Geografia ainda está mais presente nesses espaços? Uma Geografia pautada na reflexão dos fenômenos ou uma Geografia “desinteressante” como afirmava Lacoste (2014)?

Mediante a esse processo de formação mundial da ciência geográfica, compete-nos agora analisarmos o pensamento geográfico no Brasil. Como este se instituiu no espaço escolar e no Ensino Superior. Qual a função desempenhada pela Geografia no contexto histórico brasileiro. Então vamos navegar um pouco pela formação do pensamento geográfico brasileiro?

1.2 O PENSAMENTO GEOGRÁFICO NO BRASIL: NOTAS E REFLEXÕES

Conhecer e refletir sobre o ensino de Geografia, seja ele ciência ou disciplina escolar, é de suma importância para todo geógrafo (bacharel ou licenciado). Ter a compreensão dos processos históricos que envolvem a ciência geográfica dentro de cada contexto sócio-histórico faz com tenhamos a clareza dos reais objetivos que a Geografia trazia na sua constituição. Sobre os conhecimentos da ciência geográfica, Silva e Fioreze (2000, p. 9-10) afirmam que é necessário:

Paralelamente ao domínio do conteúdo da ciência geográfica, como requisito primordial para o desempenho do exercício da docência em Geografia, e paralelamente também ao suporte técnico, didático e pedagógico, é imprescindível que os cursos superiores de formação de professores proporcionem uma ampla e crítica visão epistemológica e histórica da mesma, para que o ensino da geografia seja também um ensino sobre a Geografia.

Assim sendo, vamos trazer nesse tópico algumas reflexões teóricas sobre o ensino de Geografia no Brasil, a função desempenhada por essa ciência tanto na Educação Básica como no Ensino Superior. A partir dessas reflexões, esperamos mostrar a importância dessa disciplina na compreensão dos fenômenos relacionados à sociedade e à natureza.

Rocha (1996) e Pinheiro (2003) relatam que a Geografia começa a ganhar espaço no currículo escolar brasileiro a partir da criação do Imperial Colégio de Pedro II em 1837. A criação desse estabelecimento de ensino só foi possível pela vinda da família real para o Brasil em 1808, tornando-o sede da coroa portuguesa.

De acordo com Cassab (2009), a Geografia ministrada no Colégio Pedro II, sob as normas trazidas da França, tinha um caráter descritivo e sem nenhum vínculo com a realidade vivida pelos estudantes, além de que não era ministrada por professores formados na área. A disciplina era “ensinada por professores vindos de outras profissões, como advogados, sacerdotes, ou por autodidatas. Durante um longo período, a Geografia sofreu poucas alterações em seus conteúdos e na didática de ensino” (CASSAB, 2009, p. 46).

Permanecendo, por muito tempo, um ensino baseado nas concepções tradicionais da Geografia, ou seja, um ensino descritivo, mnemônico e compartimentalizado. Sobre esse tipo de ensino de Geografia, Vesentini (2008, p. 11) afirma que:

Numa perspectiva nacional, "o estudo do Brasil deve começar pela área e formato do território, latitude e longitude, fusos horários, etc; deve destacar sua imensa riqueza natural e nunca esquecer de, ao esboçar o mapa, colocar sempre a cidade-capital em seu 'centro geográfico', no 'coração do Brasil'. Dessa forma, sub-repticiamente 'Brasil' passa a significar 'território' e não povo ou sociedade, e governar passa a significar administrar, gerenciar, e nunca fazer política no sentido verdadeiro da palavra".

Percebemos, assim, o caráter ideológico do ensino de Geografia nesse período, não muito diferente do que aconteceu na Alemanha. Uma ciência compromissada em inculcar o sentimento de patriotismo na sociedade, exaltando as belezas naturais do território brasileiro e mascarando o sentido político e social dessa disciplina. Pinheiro (2003, p. 17-18) reitera que a Geografia escolar “teve uma função educativa concomitante com outras finalidades como o saber prático e aplicado nos propósitos do fortalecimento do Estado.”

A compartimentação dessa ciência no período “Tradicional” em: Geografia Física, Humana, Regional, Cultural etc. (MORAES, 2011) ocasionou, no espaço escolar brasileiro, a fragmentação do ensino de Geografia. Menezes (2016, p. 47) alega que “Os fenômenos espaciais eram analisados de forma desarticulada, sem o estabelecimento de conexões”, ou seja, era uma Geografia que não permitia a construção do pensamento em conjunto com o professor e o aluno, exigia apenas a memorização dos conteúdos pelos discentes.

Considerando o exposto, percebemos o caráter apolítico da Geografia dentro dos currículos educacionais brasileiros. Uma disciplina escolar vista de forma descontextualizada com a realidade do aluno. Cabe aqui refletir o quanto ainda tem dessa herança dentro das escolas atualmente.

Esse período histórico que se inicia com a criação do Colégio Pedro II e vai até 1929 ficou conhecido, de acordo com Ribeiro (2011, p. 824), como a pré-história da Geografia no Brasil. Nele, os professores de Geografia não possuíam formação acadêmica para ensinar, o que pode ter acentuado o caráter escolástico das aulas.

A década de 1930 no Brasil foi um período de grandes transformações econômicas, políticas e sociais. Com o enfraquecimento da economia cafeeira dominada por Minas Gerais e São Paulo, o governo passou a investir no setor industrial. Portanto, o dinheiro investido no café foi redirecionado para a difusão desse setor, primordialmente em São Paulo, impulsionando a industrialização brasileira.

Nesse período está em vigor a corrente geográfica Teorético-Quantitativa. Moraes (2007) chama atenção para a má interpretação do termo *theoretical* (teórica) e não teorética, como foi chamada no Brasil essa perspectiva. Essa concepção geográfica desenvolveu-se a partir das explicações dos fenômenos naturais por meio de dados matemáticos.

Durante esse contexto histórico alguns acontecimentos merecem destaque, a exemplo das instituições que desempenham papel importante na construção do pensamento geográfico brasileiro: a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), criada em 1934; e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), criado em 1936. Este último, conforme Menezes (2016), foi uma expressão máxima da Geografia Quantitativa. Já o primeiro, de acordo com Pinheiro (2003) surgiu como uma entidade de caráter técnico-científico-cultural com o objetivo de promover e divulgar a produção científica dos geógrafos no Brasil.

Além da criação dessas instituições, outros fatos merecem relevância nesse período. Pinheiro (2003) e Rocha (1996) se referem às reformas educacionais ocorridas nessa conjuntura. Uma das principais foi a Reforma Francisco Campos. Sobre ela, Pinheiro (2003, p. 45) alega que:

Em 1931 foi realizada a primeira reforma nacional do ensino secundário e do ensino superior, a Reforma Francisco Campos. Essa reforma integrou as escolas primária e secundária, e organizou o ensino superior, elaborando um estatuto para as universidades.

Essa reforma caracteriza um papel significativo na institucionalização da profissão docente, pois, conforme Cacete (2011, p. 2), “a organização do ensino superior instituindo o regime universitário, elevava para o nível superior a formação de professores secundários”.

Nesse cenário, surgem as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras com o intuito de formar professores para o ensino secundário. Dentre elas se destacou a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL/USP), onde o curso superior de Geografia era ministrado (PINHEIRO, 2003, ROCHA, 1996). Dissertando sobre o curso de Geografia dessa instituição, Campos (2012, p. 5-6) afirma que:

Estes cursos, em especial o da USP, privilegiavam tanto o bacharel em geografia como o licenciado. Houve, com este processo, a formação do professor baseada em pesquisa, sendo importante no seu desempenho em sala de aula. Porém, no início da década de 1970, foi promulgada a lei 5.692/71, que instituiu a licenciatura curta e agrupou em um mesmo curso de “Estudos Sociais” a formação do professor de História e Geografia. Essa lei foi um retrocesso, sendo que desde 1957 a USP havia desmembrado os dois cursos. Outro problema foi o corte pela metade do tempo dos cursos de licenciatura. A intenção da lei era enfraquecer, junto aos estudantes, as reflexões sobre o regime militar. Este fato acabou sendo, também, responsável pela formação de professores que, de certa maneira, a partir de suas aulas garantiam o status quo da classe dominante.

Considerando os relatos anteriores, vemos que não muito diferente do que aconteceu na Alemanha, a Geografia no Brasil adentra primeiro nas escolas e, só posteriormente, começa a fazer parte do meio acadêmico. Segundo Pereira (1988), a Geografia alcança primeiramente a rede escolar do ensino elementar e só depois se desenvolve no Ensino Superior e, por sua vez, na pesquisa acadêmica.

Portanto, torna-se necessário a união dessas duas instituições de ensino, universidade-escola, para que ambas desempenhem seu papel de formação do profissional docente em Geografia. Um professor comprometido com o projeto de formar cidadãos conhecedores da realidade e capazes de interferir socialmente nesse meio globalizado.

Cabe ressaltar também que a corrente geográfica denominada Teorética-Quantitativa não adentrou muito nas escolas. Fato esse que também ocorreu na Europa. Conforme aponta Pontuschka, Paganelli & Cacete (2009, p. 53), “a Geografia teorética não teve repercussão direta nas escolas de primeiro e segundo graus”. Ela se desenvolveu mais como uma forma de planejamento a serviço do Estado. Nas escolas ela aparecia apenas na forma de tabelas e gráficos nos livros didáticos.

A partir das décadas de 1960 e 1970, começa no Brasil um período considerado tenebroso para os brasileiros, inclusive no que se refere ao desenvolvimento da educação. Nessa época acontece a instalação do regime ditatorial brasileiro, que fica no poder até 1985.

Nesse contexto histórico, há o desenvolvimento da revolução tecnoburocrática originária dos Estados Unidos da América (EUA) no final do século XIX. Conforme Pinheiro (2003, p. 25), “os países subdesenvolvidos tiveram que se aparelhar com meios tecnológicos para poder acompanhar, criando condições necessárias para satisfazer às demandas impostas pelo novo padrão de acumulação capitalista.” Logo, a busca por acompanhar a revolução tecnoburocrática causou mudanças na educação brasileira, e uma delas foi a implantação de um sistema de ensino com um forte teor tecnicista. Cassab (2009, p. 48) ressalta que:

A compreensão era de que o desenvolvimento do país vinculava-se a formação de profissionais técnicos. A escola se torna o lugar de formação da mão-de-obra que serviria as indústrias em expansão. A educação escolar reduz-se ao treinamento de profissionais capazes de dominar as técnicas do trabalho fabril.

Comungando desse mesmo pensamento, das escolas serem meros espaços formadores de trabalhadores para atuarem nas indústrias, Pinheiro (2003) reitera a aplicação do método industrial nos espaços escolares, a chamada ideologia empresarial, onde o papel de formar cidadãos reflexivos ficava em segundo plano. Na verdade, formar pessoas críticas nessa época significava pôr em risco o regime político.

Com o propósito de ampliar as licenciaturas e formar professores para ministrar as aulas de Estudos Sociais no ensino primário foram criados os cursos de licenciaturas curtas, com duração de três anos (PINHEIRO, 2003). Segundo este mesmo autor, Estudos Sociais fazia parte da criação desses cursos em conjunto com Comunicação e Expressão e Ciências. Esses cursos representavam o fortalecimento dessas áreas de estudo. Dissertando sobre o ensino de Geografia nesse período da história, Pinheiro (2003, p. 32) alega que:

O ensino de Geografia teve carga horária diminuída em muitas escolas e séries e diluída em Estudos Sociais. Como parte de Estudos Sociais cumpriu, mais uma vez seu papel de instrumento de divulgação do nacionalismo patriótico, nessa época propagada pela ideologia ufanista-nacionalista do regime militar- Brasil: *ame ou deixe-o*. Em função da precária formação dos professores, o ensino da Geografia voltou, pouco a pouco a ser enfadonho, fragmentado e sem conexão com a realidade.

Já com relação a disciplina de Estudos Sociais nas escolas, Pontuschka (1999, p. 121) declara que “as propostas curriculares de Estudos Sociais, introduzidas no Brasil pela Lei 5.692/71, traziam livros que realizavam colocações de cunho altamente ideológico, valorizando as grandes obras dos militares”. Segundo a autora supracitada, a legislação imposta de forma autoritária tinha mesmo a intenção de transformar a Geografia e a História em disciplinas inexpressivas no interior do currículo e, ao mesmo tempo, fragmentar os respectivos conhecimentos.

Diante desse contexto, fica muito claro o papel da Geografia tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. Um ensino fragmentado e desvinculado da vivência do aluno, visando, assim, mascarar e fortalecer o regime ditatorial político. Como diz Geraldo Vandré (1968) na sua canção “Há soldados armados, amados ou não, quase todos perdidos de armas na mão, nos quartéis lhes ensinam uma antiga lição de morrer pela pátria e viver sem razão”. Um ensino de Geografia baseado na formação do sentimento de patriotismo pelo Brasil.

Com o enfraquecimento do regime ditatorial militar a partir da década de 1980 e a insatisfação com o ensino das disciplinas ditas humanas, dentre elas a Geografia, inicia-se no país manifestações que buscavam mudar a conjuntura política e educacional do Brasil.

A decadência do regime militar e a democracia que se revelava no país era o cenário perfeito para pôr em prática as ideias revolucionárias da Geografia Crítica, que já tivera suas discussões desde o início na década de 1960, mas que, devido a conjuntura política brasileira, segundo Pontuschka *et al* (2009), tinha se mantido apenas em alguns grupos dentro das universidades.

A Geografia Crítica nasce da insatisfação de alguns autores com a forma através da qual Geografia Teórica-Quantitativa e também a Tradicional tratavam dos temas geográficos. Portanto, é uma crítica, de acordo com Moreira (2011), as bases epistemológicas, a dicotomia homem-meio, a questão ideológica, o envolvimento classista, entre outros.

Diante dessas insatisfações começam a surgir movimentos em busca de mudar o ensino de Geografia tanto nas universidades como nas escolas. Um ensino baseado no estudo da relação da sociedade com a natureza e na transformação do espaço geográfico, ou seja, tendo por base os ideais da Geografia Crítica.

Nessa erupção de movimentos, houve, conforme Pontuschka *et al* (2009), grande aproximação dos professores das escolas com os professores universitários, ambos lutando por um novo ensino de Geografia. Esse fato se revelou promissor, pois, segundo Pinheiro (2003), surgem nesse período as discussões sobre as Propostas Curriculares (PC's) para o Ensino Fundamental e Médio.

As Propostas Curriculares eram construídas, de acordo com Pontuschka *et al* (2009), pelos Estados da Federação, ou seja, cada Estado fazia seu currículo escolar com conteúdos e propostas que deviam estar presentes no espaço escolar. As referidas autoras chamam esse período de descentralização curricular.

Esse cenário de mudanças educacionais no Brasil trouxe na sua bagagem inúmeras discussões a respeito da criação das Propostas Curriculares (PC), dos rumos que o ensino de Geografia estava tomando. Pinheiro (2003); Pontuschka *et al* (2009); Vesentini (2008) falam

da importância da AGB na organização de eventos que tratavam dos temas relacionados ao ensino de Geografia.

A partir dessas mudanças desencadeadas pela criação das PC, outras vieram em seguida, a exemplo da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) que visava a organização do sistema educacional brasileiro, e também a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que, de acordo com Pontuschka *et al* (2009), visavam a formação de um currículo único para todos os estados, com uma educação de qualidade para todas as crianças e jovens brasileiros.

Além da LDB e dos PCN, surge também, nesse período de reformulação, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para formação de professores pra Educação Básica.

Ressaltamos também que durante todas essas mudanças, o ensino de Geografia, tendo por base os ideais da Geografia Crítica, ganhava adeptos, mesmo porque o ensino tradicional não era mais capaz de explicar as transformações ocorridas no mundo globalizado.

Apesar de toda a renovação ocorrida durante esse período, alguns autores falam da ineficácia da Geografia Crítica dentro do espaço escolar, pois o ensino quantitativo e tradicional ainda estava muito arraigado dentro das salas de aulas. A respeito desse tema, Cavalcanti (1998, p. 21) preconiza que:

[...] é preciso indagar as razões da reduzida incorporação das novas propostas teóricas da Geografia nas salas de aula. Uma dessas razões, certamente, diz respeito à pouca difusão dessas propostas entre os professores de ensino fundamental e médio. Isso se explica, em parte, pelas condições precárias do trabalho nas escolas que dificultam o investimento (objetivo e subjetivo) dos professores no seu crescimento intelectual, além da fragilidade dos programas de capacitação de docentes em serviço e, em parte, por deficiências institucionais de divulgação das análises e propostas produzidas, na maioria, no ambiente restrito das universidades.

Nesse sentido, percebemos que apesar das PC terem tido, de acordo com Pinheiro (2003), um amplo debate entre as categorias de professores tanto da universidade como da escola, os ideais da Geografia Crítica ainda estavam muito restritos ao campo acadêmico e a outras instituições, a exemplo do Ministério da Educação (MEC). Os próprios PCN foram construído sem muita participação dos docentes da Educação Básica, o que acarretou na sua ineficácia dentro do espaço escolar.

É necessário que, para o bom funcionamento das políticas educacionais, estas sejam construídas coletivamente, com a contribuição de docentes, alunos e sociedade em geral. Pois, do contrário, o que teremos serão programas, leis e pareceres feitos fora do espaço escolar e jogados dentro deste para serem postos em prática pelos professores.

Nos últimos anos tem se falado muito, principalmente por meios midiáticos, sobre o fracasso do Ensino Médio brasileiro, sendo considerado por muitos como “enciclopédico e enfadonho” (SIMÕES, 2017, p. 53). Diante disso, algumas mudanças foram implementadas para modificar essa situação. Surgem, então, as discussões sobre a reforma do Ensino Médio definida pela Lei 13.415/2017 e também a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ambos documentos foram feitos com a intenção de melhorar a qualidade do ensino nas escolas brasileiras, mas acreditamos que da maneira como vem sendo construída sem a participação efetiva, principalmente dos professores, não trará benefícios para a educação. Ressaltamos que a BNCC do Ensino Fundamental já foi homologada, enquanto que a do Ensino Médio ainda se encontra em fase de aprovação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), ou seja, ocorre no momento debates sobre essa reforma educacional.

Com a criação dessas reformas educacionais, faz-se necessário repensar o papel da Geografia dentro desse contexto. Para tal, Portela (2018) nos chama atenção para a inclusão da Geografia na área de Ciências Humanas juntamente com a História no Ensino Fundamental e em conjunto com Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso no Ensino Médio. A referida autora destaca as implicações dessas mudanças tanto na Educação Básica como na formação inicial dos professores.

Diante disso, a Geografia, agrupada com essas outras disciplinas, formam, dentro da BNCC, a área denominada Ciências Humanas. Apesar da BNCC presar pela interdisciplinaridade, é indispensável manter a identidade básica dessas disciplinas, uma vez que são conhecidas as lutas que foram travadas pelos professores para que estas disciplinas ocupassem um lugar de poder dentro dos currículos escolares ao longo da história educacional brasileira. Sobre o lugar que essas disciplinas ocupam dentro das matrizes curriculares, Simões (2017, p. 48) diz que:

É preciso considerar que cada um dos componentes, como resultado do movimento mais amplo da história da ciência moderna, guarda consigo um caminho teórico-metodológico e epistêmico, um aporte conceitual/categorial de seu campo intelectual. No contexto escolar brasileiro, os conhecimentos implicados estiveram/estão à disposição de diferentes interesses de classe. Por isso, nem sempre estiveram contemplados ou ocuparam lugares de destaque nas matrizes curriculares da educação básica.

Nessa perspectiva, precisamos ter clareza da função que essas disciplinas das Ciências Humanas vão desempenhar na formação de crianças e jovens do Brasil. E mais, como essas mudanças vão implicar na formação dos professores, uma vez que estes também serão afetados.

Desse modo, é imprescindível que os docentes e os licenciandos tenham a clareza da história da Geografia como ciência e como disciplina para que possam desenvolver, na Educação Básica, um ensino capaz de transformar as realidades sociais.

2. PROPOSIÇÕES METODOLÓGICAS APLICADAS NA PESQUISA

Todo trabalho de pesquisa apresenta um conjunto de aspectos teórico-metodológicos que foram utilizados para sua realização. Esses aspectos mostram como foi o caminho realizado pela pesquisadora para se chegar aos objetivos propostos, bem como sua visão de mundo implícita dentro da abordagem teórico-metodológica, visto que, conforme Borges e Fontoura (2010, p. 145), “a pesquisa não é neutra, ela está situada em um lugar social, que dialoga com as questões próprias do indivíduo”.

Portanto, nesse capítulo buscamos apresentar detalhadamente as etapas da pesquisa para que os leitores percebam como foi utilizado cada procedimento metodológico no tocante a realização das fases.

Inicialmente, mostraremos a importância das abordagens qualitativas para as pesquisas na área de educação geográfica, considerando dentro dessas abordagens a história oral e as entrevistas temáticas referentes aos docentes da Educação Básica. Nesse sentido, será explicitado como foram trabalhados esses procedimentos dentro de cada etapa e a importância deles historicamente para os estudos das ciências sociais e humanas.

No que se refere as entrevistas, também mencionamos nesse capítulo como foram efetuados os diálogos com os professores formadores do curso de Geografia da FAFIDAM e a importâncias destes, para o trabalho.

Em seguida, apresentamos como foram feitas as observações, um tipo também de abordagem qualitativa, das aulas dos professores da Educação Básica, uma vez que achamos necessário esse procedimento para que pudéssemos cruzar as falas dos docentes com sua prática em sala de aula.

E, por fim, retratamos a realização da oficina sobre as matrizes curriculares de 1984 e 2007 do curso de Geografia da FAFIDAM com os professores das duas escolas, oportunidade em que estes expuseram através de suas falas o que achavam da estrutura de cada matriz e propuseram um novo documento curricular que, no entendimento deles, era mais conveniente para a formação dos futuros licenciados.

Cada procedimento metodológico utilizado teve sua importância para a construção desse trabalho. Não queremos dizer que foram as melhores escolhas, mas que, no momento, foram as mais convenientes para cumprirmos os objetivos.

2.1 PESQUISA QUALITATIVA

Nossa pesquisa tem caráter qualitativo. Ela é baseada na abordagem teórico-metodológica da história oral, enfocando a técnica das entrevistas temáticas realizadas com os professores da Educação Básica e na observação das aulas desses sujeitos. Concomitante a isso, também foram efetuadas entrevistas com os docentes formadores do curso de licenciatura em Geografia da FAFIDAM. Por fim, ainda fizemos uma oficina sobre as matrizes curriculares com os professores das escolas a fim de entendermos suas visões acerca da estrutura desses documentos.

A justificativa da utilização das metodologias qualitativas deve-se ao fato de que, segundo Gonzaga (2011, p. 69), “em educação não podemos nos deter em aspectos quantitativos”, uma vez que apenas a utilização de dados encobre o contexto real onde estão inseridos os sujeitos, bem como suas percepções acerca de sua formação no curso de licenciatura em Geografia e também de sua prática educativa na sala de aula.

A pesquisa qualitativa para Gonzaga (2011, p. 70) “[...] incorpora o que os participantes dizem, suas experiências, atitudes, crenças, pensamentos e reflexões, tal como são expressadas por eles mesmos”. Diante disso, a importância das abordagens qualitativas é que estas buscam compreender, a partir da vivência dos sujeitos, o que estes pensam a respeito dos temas relacionados à formação docente.

Já de acordo com Ludke e André (1986), os estudos qualitativos são os que se desenvolvem numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.

Um ponto muito importante na abordagem qualitativa é a intrínseca aproximação entre pesquisador e pesquisado, bem como entre pesquisador e o local onde está inserido o pesquisado. De acordo com Bodgan e Biklen (1982 *apud* LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 11), “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo”. Ainda conforme Ludke e André (1986, p. 12)

A justificativa para que o pesquisador mantenha um contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente é a de que estes são muito influenciados pelo seu contexto. Sendo assim, as circunstâncias particulares em que determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo.

Esse contato direto com os sujeitos é imprescindível também para que possamos desenvolver ao longo da pesquisa uma relação de confiabilidade. É importante que o sujeito

pesquisado confie no pesquisador e que se sinta à vontade para conversar a respeito dos temas da pesquisa. Portanto, cabe ao pesquisador conquistar essa confiança. Ludke e André (1986) afirmam que é preciso o pesquisador inspirar confiança e deve saber guardar informações confidenciais.

A pesquisa qualitativa possui uma gama de procedimentos metodológicos para a construção dos trabalhos, como “transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos” (LUDKE E ANDRE, 1986, p. 12). Outros procedimentos destacados por Gonzaga (2011) são: estudos de caso, análise de conteúdo, estudos sobre biografias ou histórias de vida, entre outros.

De todos os procedimentos mencionados anteriormente, atentemo-nos aqui para a importância da história oral, das entrevistas temáticas, das observações e, ainda, da construção de oficinas para a efetivação desse trabalho.

2.2 HISTÓRIA ORAL: OS DIZERES DOS DOCENTES.

Dentro das abordagens de pesquisas qualitativas encontra-se a história oral, abordagem esta que vem ganhando destaque entre as pesquisas que levam em conta, principalmente, o contexto vivido e experienciado pelos sujeitos que participam do processo investigativo. Nos dizeres de Alberti (2004, p. 15)

Esse fascínio do vivido é sem dúvida em grande parte responsável pelo sucesso que a história oral tem alcançado nos últimos anos – sucesso que pode ser atestado pelo número crescente de pesquisadores, professores e estudiosos “fascinados” pela metodologia, que frequentam os congressos e seminários de história oral em todo o mundo e no Brasil especialmente.

Ainda conforme Alberti (2004), a história oral está fundamentada em dois paradigmas importantes que amparam a nossa visão de mundo: o pensar hermenêutico e a ideia do indivíduo enquanto valor. Sendo este ligado à capacidade totalizadora que a história oral apresenta e à centralização no indivíduo, enquanto que aquele está relacionado à compreensão das vivências e experiências do outro. Nas palavras de Dilthey (1959-1962 *apud* ALBERTI, 2004, p. 18), “é reencontrar o eu no tu”.

Sobre o surgimento e utilização da história oral nas pesquisas, Ferreira (2002) relata que apesar das modificações ocorridas nos campos da pesquisa histórica a partir do movimento criado na França, na primeira metade do século XX, denominado de *École des*

*Annales*³, as fontes orais só tiveram destaque nas pesquisas a partir da década de 1980, “revalorizou-se a análise qualitativa e resgatou-se a importância das experiências individuais, ou seja, deslocou-se o interesse das estruturas para as redes, dos sistemas de posições para as situações vividas, das normas coletivas para as situações singulares” (FEEREIRA, 2002, p. 319).

Ferreira (2002) nos fala também que a expansão da história oral ocorreu, principalmente, nos EUA a partir da segunda metade dos anos de 1960 e se estendeu pela década de 1970. Ainda conforme a mesma autora “A história oral se afirmava como instrumento de construção de identidade de grupos e de transformação social — uma história oral militante”, pois dava voz a grupos excluídos como: mulheres, negros, imigrantes etc.

A respeito do surgimento da história oral no Brasil, Gonzaga (2011) alega que a introdução da história oral no país ocorreu ao longo da década de 1970, por meio do Programa História Oral do Centro de Investigação e Documentação Histórica Contemporânea do Brasil (CPDOC/FGV), e também após a criação da Associação Brasileira de História Oral em 1994.

Com relação à introdução dessa abordagem investigativa nas pesquisas sobre educação, Gonzaga (2011, p. 79) nos diz que “as ciências da educação compreenderam de modo intuitivo a importância do método biográfico, que veio revelar não só um instrumento de pesquisa, senão também um instrumento de formação”.

Em concordância com o exposto, percebemos o quão é importante essa abordagem para as pesquisas qualitativas, visto que ela nos proporciona entrar em contato com a subjetividade dos sujeitos escolhidos para participarem do processo investigativo. Ouvir as experiências dessas pessoas nos aproxima da realidade vivida por elas e nos ajuda a compreender a maneira como ocorreu determinado processo nas suas vidas; no nosso caso, enfocaremos a formação docente desses indivíduos levando em consideração a relação entre a Geografia escolar e a Geografia acadêmica.

A escolha por essa abordagem metodológica ocorreu mediante um estudo prévio sobre o tema abordado, pois de acordo com Alberti (2005, p. 29):

Sendo um método de pesquisa, a história oral não é um fim em si mesma, e sim um meio de conhecimento. Seu emprego só se justifica num contexto de uma investigação científica, o que pressupõe sua articulação com um projeto de pesquisa

³ Sobre o movimento *École des Annales*, Ferreira (2002, p.318) afirma que “a fundação na França da revista *Annales*, em 1929, e da *École Pratique des Hautes Études*, em 1948, iria dar impulso a um profundo movimento de transformação no campo da história. Em nome de uma história total, uma nova geração de historiadores, conhecida como *École des Annales*, passou a questionar a hegemonia da História Política, imputando-lhe um número infindável de defeitos — era uma história elitista, anedótica, individualista, factual, subjetiva, psicologizante. Em contrapartida, esse grupo defendia uma nova concepção, em que o econômico e o social ocupavam lugar privilegiado.”

previamente definido. Assim, antes mesmo de se pensar em história oral, é preciso haver questões, perguntas, que justifiquem o desenvolvimento de uma investigação.

Nesse sentido, a necessidade do conhecimento sobre o tema estudado, visa entender se as questões tratadas na pesquisa podem ser respondidas por meio da metodologia da história oral.

Sobre a definição de história oral, Bósio (1975 *apud* PORTELLI, 2016, p. 9), afirma que “a expressão história oral é uma abreviação comum para aquilo que descreveríamos, de maneira mais articulada, como o uso de fontes orais na História ou nas Ciências Sociais”. É preciso destacar que essa abordagem metodológica vem sendo muito utilizada também pelas Ciências Humanas e pela Educação. Nóvoa (2000, p. 25) afirma que esses tipos de estudos biográficos, em que a história oral faz parte, proporciona-nos a “interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.”

Delgado (2006, p. 15) posiciona-se sobre a definição de história oral como sendo:

Um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a História em suas múltiplas dimensões: factuais, temporais, espaciais, conflituosas, consensuais.

Com relação às potencialidades da abordagem em questão, alguns autores discorrem sobre elas: Alberti (2004) afirma que a experiência histórica contada pelo entrevistado torna o passado mais concreto na divulgação do conhecimento. Gonzaga (2011) alega que esse procedimento metodológico proporciona não apenas ao pesquisador, mas aos demais sujeitos da pesquisa, retomar as vivências de forma retrospectiva e interpretativa. Já Delgado (2006) diz que a história oral se apresenta como alternativa ao caráter estático dos documentos escritos e possibilita também a associação da vida profissional com a vida pessoal, por meio das narrativas individuais.

Mediante esses fatos, precisamos destacar que alguns autores tratam a história oral como método, outros como metodologia e outros ainda como técnica. A nossa pesquisa enfocará a história oral como metodologia, uma vez que utilizamos seus recursos para responder aos nossos objetivos.

Trabalhamos com a oralidade dos sujeitos em conjunto com documentos fornecidos pelas instituições envolvidas na pesquisa: o Projeto Político Pedagógico (PPP)⁴ do curso de Geografia da FAFIDAM e as matrizes curriculares de 1984, 2007.

⁴ O documento que foi fornecido pelo coordenador do curso apresenta o nome de Projeto Político Pedagógico e não Projeto Pedagógico de Curso.

O contato com essas pessoas e esses documentos nos proporciona uma visão acerca do que pensam os docentes sobre a formação inicial baseada nas matrizes curriculares de 1984 e 2007 e ainda propõem mudanças para que possa haver uma aproximação entre os conhecimentos da Geografia escolar com a acadêmica. Além do mais, possibilita-nos saber se os conhecimentos geográficos adquiridos durante o processo formativo dos docentes são utilizados de alguma maneira na sua prática em sala de aula.

Com o desenvolvimento no campo das pesquisas sobre a temática da formação inicial e continuada, bem como as reflexões sobre a prática docente, a história oral vem se constituindo numa importante abordagem teórico-metodológica para embasar esses trabalhos. Como nos diz Ferreira (2006, p. 53-54)

No contexto atual, em que se procura repensar a formação de professores, a narrativa, em particular as narrativas de formação, vêm se constituindo um procedimento metodológico de pesquisa e de formação. Isso se deve ao fato de que ela permite ao indivíduo, ao mesmo tempo, organizar as suas ideias para o relato (oral ou escrito), reconstruir sua própria experiência e refletir criticamente acerca de sua prática. Ao elaborar seu relato, o sujeito enumera os acontecimentos, descrevendo-os num espaço/tempo em que transcorre a ação, transmitindo assim uma informação.

Nesse sentido, buscamos por meio dessa abordagem metodológica refletir sobre os processos formativos dos professores de Geografia. E para isso, utilizamos as entrevistas temáticas, que, segundo Alberti (2005), é uma das técnicas utilizadas dentro da história oral.

2.3 ENTREVISTAS TEMÁTICAS: A VOZ DOS SUJEITOS EM QUESTÃO

A entrevista é o principal procedimento utilizado nas pesquisas que envolvem a história oral, pois fazemos o uso da oralidade das pessoas como base para a percepção dos conhecimentos que queremos resgatar. Portelli (2016, p. 9) define fontes orais como sendo “narrativas individuais, informais, dialógicas, criadas no encontro entre historiador e narrador.” Essa interação nos propicia uma troca de experiências entre entrevistador e entrevistado e, “nessa troca, perguntas e respostas não vão necessariamente em uma única direção” (PORTELLI, 2016, p. 10).

Portanto, é necessário o pesquisador ter clareza do tema que está pesquisando, bem como saber quais perguntas são importantes para conduzir a entrevista e, mesmo que a entrevista não siga fielmente o roteiro, é preciso se manter atento a novas informações que podem ser utilizadas posteriormente. Portelli (2016, p. 10) alega que a história oral é a “arte da escuta”, e

que informações mais importantes podem se encontrar além do que o pesquisador e o entrevistado acham relevantes sobre o tema.

Nesse sentido, é preciso saber como utilizar esse recurso metodológico na construção da pesquisa, Ludke e André (1986, p.33) se expressam a respeito do abuso das entrevistas, principalmente, por parte da mídia, em que repórteres induzem os entrevistados a dar determinadas repostas. As autoras afirmam que é preciso conhecer os limites e respeitar as exigências dessa técnica.

Por sua vez, Portelli (2016) nos alerta para que tenhamos cuidado ao entrevistar os sujeitos, mesmo que a entrevista já tenha terminado é necessário não desligar logo o gravador, para não dar a impressão de que as falas posteriores do entrevistado não têm importância.

Ainda sobre a entrevista como procedimento principal dos trabalhos em história oral, Alberti (2004) menciona que os trabalhos que envolvem a história oral consistem na gravação de entrevistas históricas ou documentais com atores ou testemunhas de acontecimentos, movimentos e instituições. “Ao contar suas experiências, o entrevistado transforma aquilo que foi vivenciado em linguagem, selecionando e organizando os acontecimentos de acordo com determinado sentido” (ALBERTI, 2004, p. 77). No caso da nossa pesquisa, demos ênfase a formação inicial dos docentes, levando em consideração os conhecimentos da Geografia escolar e da Geografia acadêmica, buscando com isso as aproximações e distanciamentos entre esses dois campos.

Nesse sentido, as questões que norteiam essa pesquisa visam compreender a formação do professor no curso de licenciatura em Geografia e como eles utilizam ou não o conhecimento adquirido nesse processo para ministrar os conteúdos referentes a sua disciplina na sala de aula.

Sobre as possibilidades que as entrevistas possuem dentro de uma pesquisa qualitativa, Ludke e André (1986) declaram que elas apresentam grandes vantagens para as pesquisas, uma vez que permitem a captação imediata e corrente da informação desejada; permitem o tratamento de assuntos de natureza pessoal e íntima; permitem atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação e permitem correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas.

Por meio dessa gama de vantagens oferecidas por esse procedimento metodológico e também por ele ser uma técnica que nos permite conhecer a história de vida dos sujeitos, nossa pesquisa optou pelo tipo de entrevista denominada de entrevista temática. De acordo com Alberti (2005) e Delgado (2006), as fontes orais podem ser coletadas por meio de dois tipos de entrevista: depoimentos de história de vida e entrevistas temáticas. Ainda de acordo com as autoras, alguns trabalhos podem apresentar os dois tipos de procedimentos.

De maneira mais específica, fizemos a escolha pelas entrevistas temáticas, pois, de acordo com Delgado (2006, p. 22), as entrevistas temáticas:

São entrevistas que se referem a experiências ou processos específicos vividos ou testemunhados pelos entrevistados. As entrevistas temáticas podem, por exemplo, constituir-se em desdobramentos dos depoimentos de história de vida, ou compor um elenco específico vinculado a um projeto de pesquisa, a uma dissertação de mestrado ou a uma tese de doutoramento.

Alberti (2005, p. 37) afirma que “as entrevistas temáticas são aquelas que versam prioritariamente sobre a participação do entrevistado no tema escolhido”. Nesse sentido, como estamos nos reportando a formação de professores em Geografia, concordamos na utilização desse recurso metodológico.

Outro ponto relevante na utilização de entrevistas é como estas são construídas para atender aos objetivos da pesquisa. De acordo com Ludke e André (1986), os roteiros precisam apresentar uma sequência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos. Isso facilita o desenvolvimento da entrevista, bem como as respostas dos entrevistados.

Apesar de o roteiro ser organizado previamente, ao logo da entrevista ele vai se flexibilizando de acordo com os assuntos que vão sendo abordados, noutras palavras, podem surgir, ao logo do diálogo, perguntas que não se encontram no roteiro e também questionamentos que não podem ser respondidos imediatamente pelos sujeitos.

No que diz respeito ainda a preparação do roteiro das entrevistas temáticas nas pesquisas que envolve história oral, Delgado (2006, p. 26) alega que:

Os roteiros das entrevistas devem conter a síntese das questões levantadas durante a pesquisa em fontes bibliográficas, em fontes primárias e nas informações recolhidas no primeiro contato com o futuro entrevistado. Constitui instrumento fundamental das atividades subsequentes, além de sistematizar informações, articulando-as com os problemas e questões que motivaram a pesquisa.

Por sua vez, Alberti (1990) afirma que os roteiros devem se constituir como um mapa de memória, e não como uma camisa de força que possa impedir maior flexibilidade na condução das entrevistas e na construção da narrativa.

Outro ponto importante desse procedimento metodológico que merece ser destacado é a confiabilidade entre entrevistado e entrevistador, Portelli (2016) menciona sobre pontos comuns e diferenciados referentes ao tema entre entrevistado e entrevistador. Ambos precisam desenvolver uma relação de confiança entre si para que o diálogo se desenvolva. Ainda de acordo com esse mesmo autor, essa relação se desenvolve à medida que pontos em comum vão aparecendo e também na condição de que umas das partes está em situação de aprendizagem.

Portanto, no caso dessa pesquisa, existem pontos em comum entre a pesquisadora com os outros sujeitos, pois, assim como eles, também sou formada no curso de licenciatura em Geografia da FAFIDAM, o ponto de diferenciação é que eles, como professores da Educação Básica, têm muito a me ensinar sobre seus saberes, uma vez que ainda não estive na condição de docente numa escola. Essa relação de confiança surge muitas vezes ao longo da pesquisa, pois com o passar do tempo, os sujeitos vão se sentindo mais à vontade na presença do pesquisador, e, assim, acontece uma troca de informações maior entre as partes.

No tocante ao registro das entrevistas e as suas análises, Delgado (2006) aponta algumas etapas para a realização desses procedimentos: a primeira consiste na versão escrita dos depoimentos, buscando reproduzir com fidelidade tudo o que foi dito. A segunda etapa refere-se a passagens pouco claras, dúvidas, silêncios e hesitações, estas devem ser colocadas entre colchetes; os risos devem ser identificados com a palavra riso entre parênteses. E, por último, a preocupação com a pontuação, procurando-se não alterar o sentido das palavras e das frases.

Durante a transcrição das entrevistas realizadas com os sujeitos, surgiam alguns questionamentos referentes a outros pontos destacados por eles sobre o tema. Diante desse fato, uma das possibilidades desse procedimento é que ele nos permite voltar aos sujeitos e fazer novas perguntas referentes ao que foi mencionado por eles na entrevista anterior. Portanto, é necessário se construir uma boa interação com os entrevistados.

A respeito das análises das entrevistas, Delgado (2006, p. 30) afirma que as análises devem estar vinculadas às questões propostas pelo projeto que as motivou e orientou. Ainda segundo a mesma autora:

A análise dos depoimentos de história oral, ou seja, da fonte construída, pode se constituir em uma experiência ímpar e surpreendente, pela riqueza e diversidade das versões obtidas e muitas vezes pela possível sugestão de interpretações alternativas sobre determinado assunto, bem como pelo estímulo a novos temas a ser pesquisados.

Por fim queremos ressaltar que os depoimentos se encontram ao longo de todo o texto, com mais ênfase no quarto capítulo, e que procuramos fazer a interação das falas dos sujeitos com nossas reflexões e com a literatura existente sobre o tema.

2.4 O PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A seleção dos sujeitos da nossa pesquisa se deu com o intuito de contemplar os professores de Geografia das escolas estaduais de Ensino Médio: Escola de Ensino Médio

Lauro Rebouças de Oliveira e Escola de Ensino Médio Arsênio Ferreira Maia e também os professores do curso de licenciatura em Geografia da FAFIDAM.

Portanto, foram feitas entrevistas com seis professores(as) pertencentes a duas instituições escolares. Foram realizadas também entrevistas com quatro docentes da FAFIDAM, sendo um da área de Geografia Física, dois da área de Geografia Humana (um deles o coordenador do curso) e uma da área de Ensino de Geografia.

Antes de iniciarmos as entrevistas, buscamos deixar claro para os participantes o tema da pesquisa e também seus objetivos, para que eles optassem ou não em participar. Salientamos que todos os entrevistados concordaram com a gravação das entrevistas e assinaram o Termo de Livre Consentimento (TLC). Termo esse exigido pelo Comitê de Ética para a realização da pesquisa. Queremos ressaltar também que a pesquisa teve a aprovação do mencionado Comitê. O termo de consentimento e o parecer de aprovação encontram-se anexos.

Diante do exposto faremos uma breve apresentação dos sujeitos da pesquisa para que se tenha conhecimento básico da formação dessas pessoas. Utilizamos nomes fictícios, pois durante as entrevistas nos dispomos a preservar suas identidades.

2.4.1 PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Iniciaremos a apresentação pelos professores da EEM Lauro Rebouças de Oliveira, onde foram entrevistados quatro professores, sendo dois do sexo masculino e dois do sexo feminino.

Começamos pela professora Ana Maria, idade 50 anos, professora efetiva. É licenciada em Geografia pela FAFIDAM e concluiu sua graduação em 1988. Possui três pós-graduações: duas especializações, sendo uma no Ensino de Geografia realizada na FAFIDAM e outra em Planejamento Educacional realizada pela Faculdade Salgado de Oliveira, e um mestrado na área de Meio Ambiente realizado na Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA localizada em Mossoró-RN. A referida professora tem vinte e dois anos de prática de ensino na Educação Básica, sendo esses anos divididos no ensino público e privado. Atualmente, a professora ministra aulas de Geografia na escola pública e também na particular.

Outra professora entrevistada foi a docente Patrícia, idade 45 anos, professora efetiva. É licenciada em Geografia pela FAFIDAM e concluiu sua graduação no ano 2000. Possui duas especializações, uma na área de Meio Ambiente realizada na FAFIDAM e outra em

Atendimento Educacional Especializado realizado na Universidade Federal do Ceará – UFC. A referida docente possui 16 anos de prática de ensino na Educação Básica, todos no ensino público.

Entrevistamos também o professor Rodrigo, idade 31 anos, professor contratado. Concluiu sua licenciatura em Geografia pela FAFIDAM em 2012. Possui uma especialização em Gestão Ambiental realizada na Fivale, Centro Limoeirense de Ensino. Encontra-se fazendo o curso de graduação em Educação Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE. O referido professor possui cinco anos de prática de ensino na Educação Básica pública. Atualmente, o docente encontra-se como professor do Laboratório Educacional de Informática (LEI), na escola Lauro Rebouças de Oliveira, pois a instituição não tinha vaga para ele ministrar aulas de Geografia. Escolhemos esse sujeito para participar da pesquisa por ele já ter ministrado aulas de Geografia nessa escola.

Por último, entrevistamos o professor João Paulo, idade 33 anos, professor efetivo. Licenciado em Geografia pela FAFIDAM no ano de 2014. Possui graduação também em Recursos Hídricos e Saneamento Ambiental pelo Instituto Centro de Ensino Tecnológico – CENTEC e tem mestrado na área de Geografia Física realizado na Universidade Estadual do Ceará – UECE. O referido docente possui sete anos de prática docente na Educação Básica, tendo sido por quatro anos da rede privada de ensino. Atualmente, o professor encontra-se ministrando aulas de Geografia apenas na escola pública.

Os professores participantes da pesquisa da EEM Arsênio Ferreira Maia são dois. Ambos do sexo masculino. O primeiro professor a ser entrevistado foi Pedro, idade 53 anos, professor efetivo. Licenciado em Geografia e História pela FAFIDAM, sendo que concluiu o curso de Geografia no ano de 1990. Possui especialização em Educação Ambiental pela FAFIDAM. O supracitado docente possui 17 anos de prática de ensino na Educação Básica pública.

O outro docente entrevistado foi o professor Eduardo, idade 49 anos, professor contratado. Licenciado em Geografia pela FAFIDAM no ano de 2003. Possui 20 anos de prática de ensino, sendo esse tempo dividido no ensino público e privado. Atualmente, o professor encontra-se fazendo uma especialização em “Impactos da violência na escola” pela Universidade Fio Cruz na modalidade à distância.

Portanto, todos os professores são licenciados em Geografia pela FAFIDAM. Como dito, esse foi um dos critérios para a escolha dos sujeitos. Frisamos também que quatro desses professores foram formados pela matriz curricular de 1984 e dois foram formados pela matriz de 2007, que ainda se encontra em vigor no curso.

O primeiro contato com os professores foi muito satisfatório. Todos se mostraram interessados em participar da pesquisa e falaram da importância do trabalho para tentar aproximar mais os conhecimentos da Geografia escolar aos da Geografia acadêmica.

O diálogo com esses sujeitos nos proporcionou uma visão sobre como eram os conteúdos de Geografia ministrados durante o curso, e também como e se eles utilizam esses conhecimentos na hora de ministrar as aulas da disciplina de Geografia nas escolas em que atuam. Os professores também falaram sobre outros conhecimentos que utilizam no planejamento das aulas, uma vez que não utilizam apenas o que foi aprendido na sua formação inicial.

Ouvir esses sujeitos relatarem como foi o processo de formação deles para o magistério nos faz refletir sobre os entraves que ainda permeiam a profissionalização docente, em que, não podemos negar, ocorreram avanços por meio de algumas políticas educacionais, mas ainda precisa avançar para formar um profissional capaz de atuar com a complexidade que envolve o mundo da escola.

2.4.2 DOCENTES FORMADORES DO CURSO DE GEOGRAFIA DA FAFIDAM

Além dos professores das escolas, realizamos também entrevistas com os professores formadores do curso de Geografia da FAFIDAM. A seguir faremos uma breve apresentação desses sujeitos, e para tal também utilizaremos nomes fictícios para apresentá-los e preservar as suas identidades.

O primeiro entrevistado foi o professor Marcelo da área de Geografia Física. O docente é bacharel em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará. Possui especialização em Análises Geoambientais e Técnicas de Conservação de Recursos Naturais; mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente, ambos cursos realizados na Universidade Federal do Ceará; e doutorado em Geografia pela UECE. O referido docente possui 22 anos de prática de ensino, todos no Ensino Superior.

Outra professora entrevistada foi a docente Ana Cláudia da área de Geografia Humana. Ana Cláudia é licenciada em Geografia pela FAFIDAM e concluiu o curso em 1991, portanto também é formada pela matriz de 1984. A referida professora possui especialização em Ensino de Geografia pela FAFIDAM e uma especialização em Educação Popular pela Universidade Federal da Paraíba. Tem mestrado e doutorado em Geografia pela UECE. Possui 23 anos de prática docente, sendo quatro na Educação Básica e 19 no Ensino

Superior. Atualmente a docente além de atuar na área de Geografia Humana, também é vice-diretora da FAFIDAM.

Outro docente entrevistado foi o professor José Carlos, coordenador do Curso de Geografia e também do PIBID de Geografia da FAFIDAM. O mencionado professor é formado em Geografia pela UECE no modelo de currículo 3+1⁵ e concluiu o curso em 1984. Possui 33 anos de prática docente, sendo que, no início de sua carreira, lecionou Matemática e Desenho Geométrico, e só um ano após começou a lecionar Geografia na Educação Básica. A partir de 1993, ele começou a lecionar no curso de Geografia da FAFIDAM. Possui duas especializações: uma em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira (instituição de Ensino Superior à distância com sede em São Gonçalo-RJ) e outra em Ensino de História pela FAFIDAM.

Denominamos de Paula a professora entrevistada da área de Ensino de Geografia. A referida docente é formada pelo curso de Bacharelado em Geografia da Universidade Estadual do Ceará, possui Mestrado em Geografia com área de concentração em Planejamento Urbano e Reordenamento Territorial na mesma instituição. Possui 19 anos de prática docente, sendo três na Educação Básica e 16 no Ensino Superior. Atualmente a professora está fazendo o doutorado na área de Educação Geográfica com foco na formação de professores na Universidade de Lisboa.

O diálogo com esses sujeitos nos proporcionou compreender o ponto de vista de cada um sobre a formação docente oferecida pelo curso de Geografia aos professores e futuros professores. Além disso, nos fez entender como foi a formação deles próprios, uma vez que esta também influencia na maneira como esses docentes formadores ministram suas aulas.

É importante ressaltar que optamos em primeiro lugar por entrevistar os professores das escolas e, em seguida, ouvir os docentes formadores. A finalidade dessa metodologia era ouvir primeiro o que nos dizia os docentes da Educação Básica e levar algumas intervenções feitas por esses sujeitos para as entrevistas com os professores formadores. Os roteiros das entrevistas encontram-se anexo.

⁵ Conforme Pontuschka (2009, p. 89-90), no Brasil, o estabelecimento de um sistema de formação do professor secundário remonta à década de 30 do século XX, quando houve forte expansão da escolaridade em todos os níveis. O modelo clássico de formação desse profissional, que perdura até hoje, caracteriza-se por uma organização curricular que prevê dois conjuntos de estudos, congregando de um lado, as disciplinas técnico-científicas e, de outro, as disciplinas didático-(psico)pedagógicas. Esse formato tradicional ficou conhecido como “modelo 3+1”, ou seja, três anos de bacharelado mais um ano de formação pedagógica- que muitos consideram como licenciatura acrescida de estágio supervisionado).

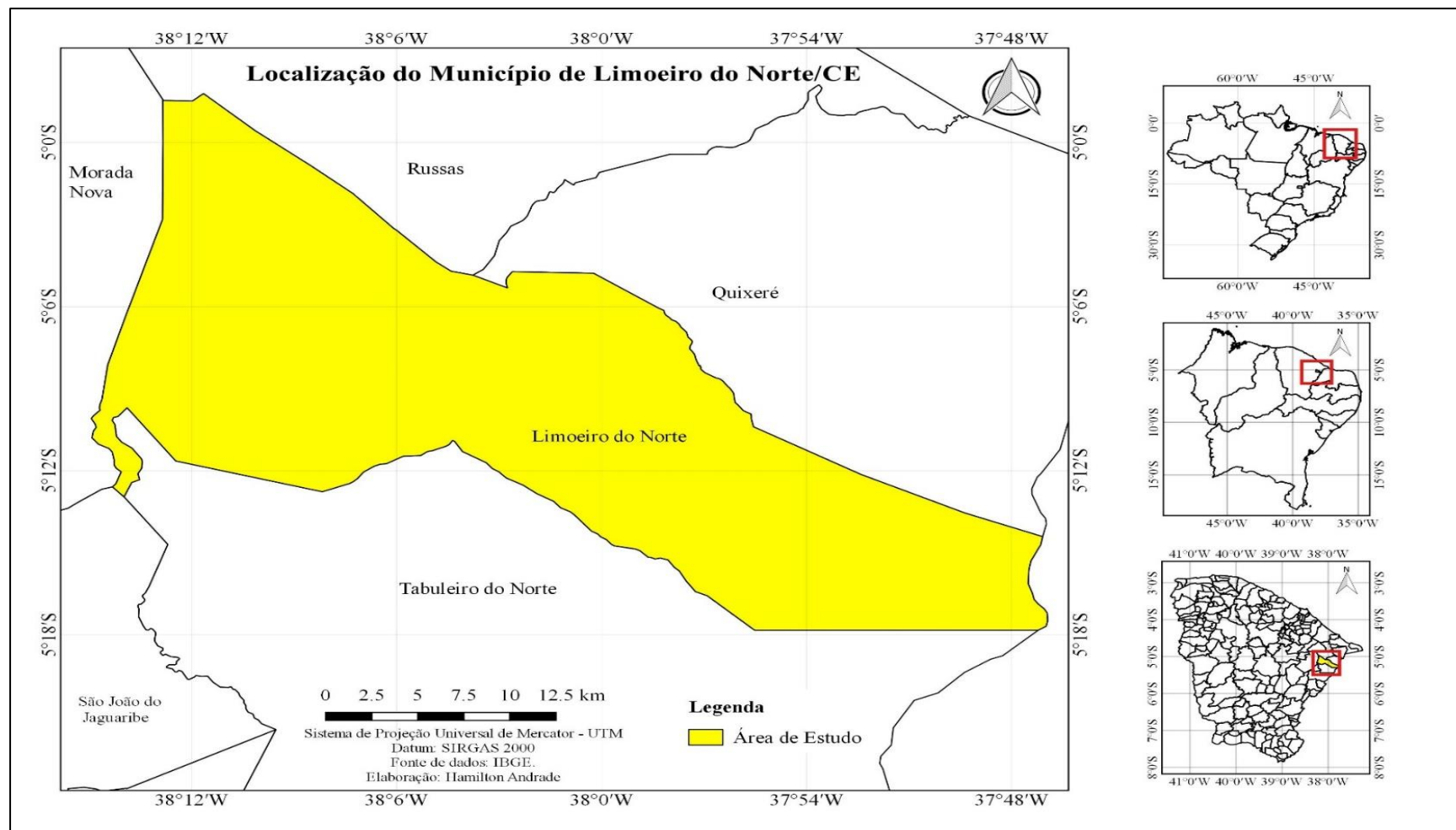
2.5 LOCAIS DE PESQUISA

Como já expressamos, a pesquisa foi realizada com sujeitos pertencentes a três instituições públicas de ensino: A Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM - campus da Universidade Estadual do Ceará, a EEM Lauro Rebouças de Oliveira e a EEM Arsênio Ferreira Maia. Todas localizadas na cidade de Limoeiro do Norte-CE.

Limoeiro do Norte é um município cearense que se localiza na Microrregião do Baixo Jaguaribe, ficando a cerca de 200 quilômetros da capital Fortaleza. Limoeiro possui uma população de aproximadamente 58.500 habitantes. Por suas belezas naturais e culturais, a cidade também é conhecida como a “Princesa do Vale”.

Na educação, a cidade se destaca como polo, pois conta com universidades públicas (FAFIDAM e IFCE) e particulares, as quais atraem muitos alunos das cidades circunvizinhas. A área do município de Limoeiro do Norte pode ser observada na (Figura 1) abaixo.

Figura 1: Mapa de Localização do Município de Limoeiro do Norte



Fonte: IBGE, elaborado por RIBEIRO, 2018

A escolha por essas três instituições se deu pelo fato de que todos os professores que lecionam a disciplina de Geografia nas duas escolas tiveram suas formações realizadas na mesma faculdade, FAFIDAM, o que justifica também a escolhas dos docentes formadores desta. Fato este que tornou mais viável a realização da pesquisa.

Faremos a seguir uma breve apresentação das instituições a fim de compreendermos um pouco a função social que elas desenvolvem no município onde estão localizadas e também nos municípios circunvizinhos.

Conforme o PPP (2011, p. 6) do curso de Geografia, a FAFIDAM foi criada no ano de 1968 com o “objetivo principal de qualificar profissionais para o ensino, comprometidos com o desenvolvimento educacional, social, econômico, político e cultural da região.” Portanto, a instituição tem um importante papel na formação de professores do Vale do Jaguaribe.

A FAFIDAM conta atualmente com dez cursos de licenciatura (Letras Português, Letras Inglês, História, Geografia, Matemática, Química, Física, Biologia, Pedagogia e Educação no Campo) e um Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino.

O curso de licenciatura em Geografia foi implantado no ano de 1968 e institucionalizado pelo Decreto nº 073651 no ano de 1974 (PPP, 2011, p. 6). A partir da sua institucionalização, o curso de Geografia já formou inúmeros sujeitos, objetivando com isso mostrar a importância da ciência geográfica para o entendimento dos fenômenos locais e globais. Não conseguimos precisar quantos seguiram a docência para termos uma ideia mais real sobre a atuação da universidade na Educação Básica.

De acordo com PPP⁶ da instituição, a EEM Lauro Rebouças de Oliveira foi criada em oito de junho de 1974 para suprir a necessidade dos alunos que terminavam o 1º grau nas escolas do município. Ainda de acordo com o PPP, o principal objetivo da escola é:

Respeitar e valorizar as experiências de vida dos educandos e de suas famílias. Temos como propósito, fortalecer nos mesmos, a postura humana e os valores aprendidos, tais como: a criticidade, a sensibilidade, a contestação social, a criatividade diante das situações difíceis e a esperança. Queremos deste modo, formar seres humanos com dignidade, identidade e projeto de futuro.

Atualmente, a instituição oferece o Ensino Médio na modalidade regular de ensino, contando com um número de aproximadamente 1070 alunos (ano letivo de 2018) oriundos tanto da zona urbana quanto da zona rural.

Conforme o PPP (2014, p. 5) da instituição, a EEM Arsênio Ferreira Maia é criada na data de cinco de setembro de 1965. Inicialmente a escola oferecia apenas o ensino no nível de

⁶ O documento que foi fornecido pela escola não contém a data em que o mesmo foi construído.

1º Grau. Somente a partir de 2003, a instituição passa a ofertar o Ensino Médio, passando de escola de 1º Grau, para escola de Ensino Fundamental e Médio até o ano de 2013. A partir desse ano, a escola passou a ofertar apenas o Ensino Médio (PPP, 2014, p. 6).

No início do ano de 2018, a referida instituição passou por mais uma mudança nos seus níveis de ensino, pois atualmente oferta o ensino integral nas turmas de 1º ano do Ensino Médio, ficando assim as turmas de 2º e 3º anos com o ensino regular. Assim sendo, o nome da instituição passou a ser EEMTI Arsênio Ferreira Maia. O número de alunos atendidos por ela é de aproximadamente 610 alunos oriundos da zona urbana e rural do município.

As duas escolas mencionadas acima são as únicas instituições públicas que oferecem o Ensino Médio no município de Limoeiro. Portanto, as mesmas se configuram como instituições que recebem anualmente um grande número de alunos, e que são responsáveis diretamente pela sua formação cidadã. Abaixo podemos ver nas (Figuras: 2,3 e 4), as fachadas das três instituições.

Figura 2 - Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos



Fonte: ALMEIDA, 2018

Figura 3- EEMTI Arsênio Ferreira Maia



Fonte: ALMEIDA, 2018

Figura 4 - EEM Lauro Rebouças de Oliveira



Fonte: ALMEIDA, 2018

2.6 OFICINA SOBRE AS MATRIZES: O QUE PENSAM OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA?

Durante as entrevistas, percebemos que havia algumas questões que os professores não tinham condições de responder imediatamente, principalmente aquelas relacionadas as matrizes curriculares de 1984 e 2007. Quando perguntávamos sobre qual a visão que os docentes tinham acerca da distribuição das disciplinas que estruturavam os currículos, diziam que não lembravam bem da estruturação.

Diante desse fato vimos a necessidade de realizarmos uma oficina com os docentes da Educação Básica com o intuito de que eles expressassem suas opiniões a respeito das matrizes curriculares do curso de Geografia.

A realização da metodologia se deu da seguinte maneira: primeiro perguntamos aos professores se eles se dispunham a participar da oficina. Todos se mostraram interessados a contribuir com o trabalho. Em seguida fizemos a impressão das matrizes curriculares de 1984, de 2007, e da última matriz que ainda está em processo de aprovação.

No dia da realização da oficina, dois dos seis professores da Educação Básica que participaram da pesquisa não puderam comparecer por motivos particulares. Dos quatro docentes que participaram, dois concluíram o curso na matriz curricular de 1984 e dois na matriz curricular de 2007. É importante ressaltar que a principal dificuldade para a realização da oficina foi justamente encontrar uma data e um horário que fosse compatível com todos os professores, uma vez que estes ministram aulas em escolas diferentes e nem sempre dispõem de tempo para realizar outras tarefas.

A realização da oficina ocorreu na biblioteca da Escola Lauro Rebouças de Oliveira. Ressaltamos que todos os professores concordaram com a gravação da oficina. Fizemos a distribuição das matrizes entre eles e pedimos para que analisassem a organização das disciplinas nas três matrizes curriculares. Após a análise, sugerimos aos professores que propusessem uma outra proposta de curso contendo as disciplinas que eles consideravam importantes para a formação docente em Geografia.

Durante o trabalho eles discutiram a disposição das disciplinas em cada semestre e também a quantidade de horas/aula que cada componente possuía. Por meio desse diálogo, os professores construíram uma nova matriz curricular contendo as disciplinas com as respectivas cargas horárias que eles acreditavam serem necessárias à formação do docente para atuar na escola.

Apesar de apenas quatro professores terem participado da oficina, consideramos, ao final desta, termos atingido os objetivos propostos, que foi a construção de uma nova matriz curricular a partir da visão dos professores e também pudemos compreender por meio dos diálogos dos docentes a importância de cada disciplina dentro da matriz, pois eles analisaram cada disciplina e deram seu ponto de vista sobre ela. A referida matriz curricular e os questionamentos levantados pelos professores se encontram no subtópico 3.1 do capítulo seguinte.

3. A IMPORTÂNCIA DO CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Para Sacristán (2013, p. 16), o estudo sobre o currículo se configura como algo simples e complexo ao mesmo tempo. Nesse sentido, o autor expressa que:

O currículo é algo evidente e que está aí, não importa como o denominamos. É aquilo que um aluno estuda. Por outro lado, quando começamos a desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damos-nos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante aos quais somos obrigados a nos posicionar.

Corroborando do mesmo pensamento, Lopes e Macedo (2011, p. 19) preconizam que a definição de currículo não é uma resposta fácil, pois, apesar dos vários estudos realizados sobre a temática, ainda não se tem um conceito determinado para a pergunta “o que é currículo”. Conforme as autoras, os conceitos referentes ao termo mudam de acordo com o contexto histórico em que estão inseridos.

Nesse sentido, discutir sobre currículo não é uma tarefa fácil, pois na sua construção e reconstrução, se apresenta um conjunto de regras que foram mantidas ou modificadas de acordo com o contexto histórico vivenciado pela sociedade. Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 19-20):

Cada “nova definição” não é apenas uma nova forma de descrever o objeto currículo, mas parte de um argumento mais amplo no qual a definição se insere. A “nova definição” se posiciona, seja radicalmente contra, seja explicitando suas influências, em relação às definições anteriores, mantendo-se ou não no mesmo horizonte teórico delas.

Considerando essas definições, surgem as diversas teorias inerentes ao currículo. Além dessas teorias, manifesta-se também a subdivisão do currículo em: formal, oculto e vivido (LOPES E MACEDO, 2011, p. 37)

No que diz respeito a significação do termo currículo, Brzenziski (1998) afirma que o currículo é originário etimologicamente do latim *curriculum* e do grego *kurikulo*, significando o que gira ou está ao redor, ou o ato de correr, curva, atalho, pequena corrida e continuidade. Isso demonstra que o currículo não é um objeto neutro sem ação, pelo contrário, ele apresenta uma dinamicidade na sua construção e aplicação que envolve interesses das diferentes classes sociais.

Nesse sentido, o currículo é um elemento de poder, e para entendermos a sua estruturação é necessário conhecermos os conflitos que permeiam o campo curricular, conforme Pontuschka (2006, p. 269)

É preciso compreender as lutas, conflitos, estratégias e relações de dominação existentes na construção de um currículo que reflete interesses defendidos quase sempre pelas elites de um país e que podem se apresentar mais ou menos autoritários dependendo das forças sociais em jogo.

Nessa perspectiva, se faz necessário conhecermos como são construídos os currículos, pois estes se apresentam como elemento fundamental na formação do profissional docente. Portanto, faremos nesse capítulo uma apresentação dos dois documentos curriculares do curso de Geografia da FAFIDAM (1984 e 2007), bem como a construção da matriz curricular proposta pelos professores da Educação Básica. E, ao final, abordaremos a questão das mudanças curriculares e suas influências na formação docente em Geografia.

3.1 O CURRÍCULO E AS MATRIZES CURRICULARES DE 1984 E 2007

As matrizes curriculares se configuram como elementos dentro do Projeto Político Pedagógico que dispõem da estruturação das disciplinas responsáveis pela formação de professores. Esses documentos são formulados com o intuito de proporcionar aos licenciandos um processo formativo condizente com as demandas exigidas pela sociedade moderna. Cavalcanti (2012, p. 17) afirma que:

A compreensão dessa sociedade complexa em seus múltiplos aspectos tem exigido, assim, novas formas de reflexão, novas categorias, o que coloca novas demandas para a educação e para a formação do profissional voltado para a tarefa da educação escolar – o professor.

Nesse sentido, torna-se necessário uma matriz curricular que apresente, na sua constituição, um conjunto de disciplinas capazes de formar um profissional qualificado para exercer o magistério; e que essas disciplinas sejam ministradas de maneira a unir teoria e prática na formação docente, pois essa relação se configura como um elemento fundamental para a formação de qualquer profissional.

A matriz curricular de 1984, que se encontra anexa, foi elaborada no período em que o Brasil se encontrava sob o regime militar, época histórica marcada por mudanças econômicas, sociais e políticas. Dentro desse processo de mudanças, “o sistema nacional de educação que emergiu com as reformas da ditadura militar foi marcado pela ideologia tecnocrática, que propugnava uma concepção pedagógica autoritária e produtivista na relação entre educação e mundo do trabalho” (FERREIRA E BITTAR, 2008, p.333).

A Geografia e a História eram vistas como uma ameaça ao governo ditatorial. Sendo assim, nesse período foram criados, conforme Pinheiro (2003), a disciplina de Estudos Sociais

que substituía na Educação Básica, as disciplinas de História e Geografia; e o curso superior de Licenciatura Curta em Estudos Sociais. O ensino oferecido por essa disciplina era fragmentado e distante da realidade vivida.

Nessa época, predominava uma formação docente baseada no modelo da racionalidade técnica. Esse modelo de formação, conforme Diniz-Pereira (2014, p. 35), apresentava uma visão de prática educacional baseada na aplicação do conhecimento científico e questões educacionais tratadas como problemas “técnicos” que podiam ser resolvidos objetivamente por meio de procedimentos racionais da ciência.

Desse modo, nesse modelo de formação, o professor era visto como um mero aplicador das teorias formuladas pelos cientistas educacionais. Cabia a estes estudar os problemas relacionados à escola e elaborar teorias que seriam utilizadas por aqueles na resolução dos problemas em sala de aula.

No entanto, sabemos que muitas vezes esses profissionais que elaboram essas teorias desconhecem os problemas ocorridos no espaço escolar, o que ocasiona na criação de leis cuja aplicabilidade na escola não são possíveis. Nesse sentido, existe a necessidade de considerar, nas pesquisas, bem como na construção das matrizes curriculares, os conhecimentos dos sujeitos que fazem parte diariamente do espaço escolar, principalmente os professores.

Ainda com relação a formação profissional docente baseado no modelo da racionalidade técnica e, que ainda se encontra presente na formação dos professores, Pereira (1999, p. 113) conclui que:

É a racionalidade técnica que, igualmente, predomina nos programas de preparação de professores, apesar de essas instituições oferecerem, na maioria das vezes, apenas a licenciatura e, conseqüentemente, de a formação docente ser realizada desde o primeiro ano. Trata-se de uma licenciatura inspirada em um curso de bacharelado, em que o ensino do conteúdo específico prevalece sobre o pedagógico e a formação prática assume, por sua vez, um papel secundário.

A própria matriz de 1984 apresenta na sua estrutura essa divisão. Nos primeiros semestres aparecem as disciplinas específicas da ciência geográfica, enquanto que as disciplinas didático-pedagógicas, sobretudo as “Práticas de Ensino”, aparecem nos dois últimos semestres, prevalecendo, assim, uma formação baseada no modelo 3+1.

Os professores que participaram da pesquisa e que se formaram nessa matriz, relataram que a formação oferecida pela FAFIDAM era muito técnica e bacharelesca. Além de que os professores formadores não faziam uma ligação entre os conteúdos ministrados em sala com a realidade do ensino nas escolas. Ou seja, havia a separação entre teoria e prática, relação esta, importante para a formação de qualquer profissional.

Outro ponto importante a ser destacado sobre a matriz de 1984 é que esta não foi construída pelos professores do curso de Geografia da FAFIDAM, mas sim pelos professores da UECE de Fortaleza-CE, ou seja, não havia nenhum vínculo espacial com a região, onde se localizava a universidade. Isso dificultava também a formação docente, pois cabia aos professores universitários fazer a ligação das disciplinas com a realidade vivida pelos alunos, porém, isso nem sempre acontecia.

Com as transformações ocorridas na educação a partir da década 1990, em que foram criadas várias políticas públicas referentes à formação de professores, podemos destacar entre elas as DCN implementadas a partir dos anos 2000. As DCN tinham como objetivo oferecer maior autonomia dos cursos de licenciatura em relação aos cursos de bacharelado. Nesse contexto, iniciou-se a construção dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) com o intuito de normatizar o ensino nas licenciaturas.

No cerne dessas questões, começa a ser discutido no início dos anos 2000 o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Geografia da FAFIDAM, que teve sua implementação no ano de 2007. Dentro desse projeto se encontra a matriz curricular de 2007 que está anexa.

Diferentemente do documento curricular de 1984, que era composto apenas por uma lista de disciplinas, o PPP atual apresenta na sua constituição um conjunto de elementos referentes: ao perfil do profissional a ser formado, à organização curricular, à estrutura física, ao quadro docente que compõe o curso, às formas de avaliação etc. Observamos, então, que o documento é mais amplo comparado com o anterior.

Ao contrário do documento curricular de 1984, a matriz curricular de 2007 foi construída pelo corpo docente do curso de Geografia da FAFIDAM. Além de os professores, apenas os alunos que constituíam a representação discente participaram desse processo, isto é, não houve uma participação ampla dos estudantes. Esse fato se torna inviável, pois são eles os principais sujeitos influenciados pelo processo de formulação do documento, pois, conforme Leão (2013, p. 18), “a matriz curricular é definidora do caminho a ser percorrido pelo graduando nos cursos de Geografia e, assim sendo, sua elaboração é de grande importância no processo de formação do professor”. Em diálogo com uma professora do curso sobre a participação discente na reformulação da matriz, esta relatou que:

Houve participação, mas não foi uma participação ampla. Digamos assim, aberta e motivada, na minha avaliação pessoal não houve uma motivação para a participação aberta e ampliada de toda a comunidade discente. O que nós fizemos foi na perspectiva do Colegiado de Geografia. Dentro deste, existe a representação estudantil, e eles participaram, foram ouvidos, participaram das reuniões. Quiçá tenham participado mais esses estudantes que compunham a representação

estudantil do que alguns professores do colegiado, tenham tido mais interesse, mas não era o corpo amplo de estudantes.

Conforme a fala da professora, apesar da pouca participação discente nesse processo, talvez estes tenham apresentado mais interesse do que alguns professores que compunham o colegiado do curso, ou seja, alguns docentes demonstram resistência às reformulações curriculares, pois eles não querem perder espaço para outras disciplinas e não desejam mudar a forma de ministrar suas aulas.

Nesse sentido, concluímos que existe uma disputa entre os professores no momento de reestruturação dos documentos curriculares, pois consoante Silva (2010, p. 30), “o currículo é lugar, espaço e território”, portanto, permeado por divergências, em que cada docente defende sua área (Física, Humana e Ensino) dentro do curso, algumas vezes se esquecendo de que essas formulações são necessárias para melhorar a formação do profissional.

A construção do PPP do curso de Geografia, em conformidade com as DCN de 2001, apresenta, na sua estrutura, mudanças significativas que buscam melhorar a formação docente, bem como aproximar os discentes do espaço escolar. Nesse sentido, tem-se o aumento da carga horária dos componentes curriculares de Estágios Supervisionados, que atualmente conta com três disciplinas de oito créditos cada uma, somando um total de 400 horas; os componentes curriculares relacionados às práticas de ensino são denominados, dentro da matriz, como Oficinas em Geografia. Estas são divididas em quatro disciplinas distribuídas ao longo do curso, somando no total 400 horas.

Além dessas mudanças tivemos a inserção obrigatória da disciplina Geografia e Ensino, pois, na matriz de 1984, ela aparecia como optativa; a obrigatoriedade do TCC ao final do curso e o aumento das 200 horas de atividades complementares, em que os alunos teriam a oportunidade de vivenciar mais o espaço universitário; visto que muitos discentes participavam apenas das aulas, negligenciando outras atividades promovidas pela FAFIDAM e por outras instituições.

Mesmo com todas essas mudanças, percebemos que ainda existem lacunas que precisam ser sanadas, sobretudo, as que se referem aos Estágios Supervisionados, pois estes ainda se encontram nos últimos semestres do curso, retardando o acesso dos discentes ao espaço escolar. Com relação às Oficinas em Geografia, alguns docentes que ministram essas disciplinas desconhecem a função delas, reduzindo-as a fabricação de material didático que são utilizados apenas com os alunos da própria turma.

Um dos professores universitários entrevistados ressaltou a importância de haver uma interação entre os alunos de Oficina e os alunos de Estágio para que estes utilizassem, nas suas regências na escola, os materiais didáticos produzidos por aqueles, visando, assim, a compreensão sobre a utilidade de outros recursos nas aulas de Geografia.

Além das matrizes curriculares de 1984 e de 2007, um outro documento curricular começou a ser estruturado em 2012, mas ainda não foi aprovado devido ao surgimento de novas políticas educacionais, nas quais ele não se encaixava. A mudança significativa dessa nova matriz, que se encontra anexa, foi a inserção da disciplina de Libras, pois o curso de Geografia era o único da FAFIDAM que não possuía esse componente curricular na sua matriz.

Tendo como base esses documentos curriculares, propusemos aos professores da Educação Básica que eles, em conjunto, estruturassem um novo documento com as disciplinas que acreditavam ser necessárias à formação docente. Abaixo encontra-se o (Quadro 1) com a matriz curricular proposta pelos professores.

Quadro 1 - Matriz curricular proposta pelos professores

SEMESTRES	Código	Disciplinas	Créditos			Hora /aula	Pré-requisito	Curso
			CT	CL	CP			
SEMESTRE I	LN 745	Introdução ao Pensamento Geográfico	4			68		GEOGRAFIA
	LN 122	Geologia Geral	3	1		68		GEOGRAFIA
	LN 365	Introdução a Sociologia	4			68		HISTÓRIA
	LN 252	Metodologia do Trabalho Científico	4			68		GEOGRAFIA
	LN 128	Cartografia	3	1		68		GEOGRAFIA
	TOTAL (H/A)					340		
SEMESTRE II	LN xxx	Geografia Econômica	4			68		GEOGRAFIA
	LN 127	Climatologia	3	1		68		GEOGRAFIA
	LN xxx	Categorias do Pensamento Geográfico	4			68		GEOGRAFIA
	LN 156	Introdução a Filosofia	4			68		HISTÓRIA
	LN 129	Geografia da População	3		1	68		GEOGRAFIA
	TOTAL (H/A)					340		
SEMESTRE III	LN xxx	Geografia Política	4			68		GEOGRAFIA
	LN 126	Geomorfologia	3		1	68	Geologia/Climatologia	GEOGRAFIA
	LN 134	Geografia Agrária	3	1		68	Geografia da População	GEOGRAFIA
	LN 272	Didática Geral	4			68		PEDAGOGIA
	LN 723	Oficina em Geografia I	1		3	68	Geologia/Climatologia/Cartografia	GEOGRAFIA
	TOTAL (H/A)					340		

SEMESTRE IV	LN 750	Geografia Urbana	3	1		68	Geografia da População	GEOGRAFIA
	LN 749	Recursos Hídricos	3	1		68	Geologia/Climatologia	GEOGRAFIA
	LN 130	Pedologia	3	1		68	Geologia/Climatologia	GEOGRAFIA
	LN 132	Biogeografia	3	1		68	Geologia/Climatologia	GEOGRAFIA
	LN 724	Oficina em Geografia II	1		3	68	Geografia da População/Agrária	GEOGRAFIA
	TOTAL (H/A)					340		
SEMESTRE V	LN 747	Geografia Humana do Brasil	3		1	68	Geografia Urbana/Agrária	GEOGRAFIA
	LN 748	Geografia Física do Brasil	3		1	68	Geomorfologia	GEOGRAFIA
	LN 452	Psicologia Evolutiva	4			68		PEDAGOGIA
	LN 752	Geografia e Ensino	3		1	68		GEOGRAFIA
	LN 746	Oficina em Geografia III	1		3	68	Geomorfologia/Recursos Hídricos	GEOGRAFIA
	TOTAL (H/A)					340		
SEMESTRE VI	LN xxx	Teoria e Método em Geo. Humana	4			68	Categorias do Pensamento Geográfico	GEOGRAFIA
	LN 306	Psicologia da Aprendizagem	4			68	Psicologia Evolutiva	PEDAGOGIA
	LN 753	Oficina IV	1		3	68	Geografia Urbana/Pedologia/Biogeografia e G. Física e Humana do Brasil	GEOGRAFIA
	LN 755	Estágio Supervisionado em Geografia I	2		6	136	Geografia e Ensino	GEOGRAFIA
	TOTAL (H/A)					340		
SEMESTRE VII	LN xxx	Teoria e Método em Geografia Física	4			68	Categorias do Pensamento Geográfico	GEOGRAFIA
	LN 369	Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio	4			68		PEDAGOGIA

	LN 754	Geografia do Nordeste	3		1	68	G. Humana/Física do Brasil	GEOGRAFIA
	LN 757	Estágio Supervisionado em Geografia II: Ensino Fundamental	2		6	136	Estágio Supervisionado I/ Oficina I, II, III e IV.	GEOGRAFIA
	TOTAL (H/A)					340		
SEMESTRE VIII	LN 759	Estágio Supervisionado em Geografia III: Ensino Médio	2		6	136	Estágio Supervisionado em Geografia II	GEOGRAFIA
	LN xxx	Libras	4			68		GEOGRAFIA
	LN xxx	Trabalho de Conclusão de Curso I	4			68	Teoria e Método em G. Física e Humana	GEOGRAFIA
	LN 756	Geografia do Ceará	4			68	Geografia do Nordeste	GEOGRAFIA
	TOTAL (H/A)					340		
SEMESTRE IX	LN xxx	Trabalho de Conclusão de Curso II	2		2	68	Trabalho de Conclusão de Curso I	GEOGRAFIA
	LN 538	Geografia dos Espaços Mundiais	4			68	Geografia Econômica/ Política	GEOGRAFIA
	LN xxx	Geografia Ambiental	4			68		GEOGRAFIA
	LN xxx	Optativa (Sociologia II e Estatística)	4			68		GEOGRAFIA
	LN 901	Atividades acadêmico-científico-culturais	12			204		
TOTAL (H/A)					476			
CONTEÚDOS CURRICULARES DE NATUREZA CIENTÍFICO-CULTURAL (h/a) 2176								
PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR (h/a)						408		
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO (h/a)						408		
ATIVIDADES ACDÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS (h/a)						204		
CARGA HORÁRIA TOTAL (h/a)						3196		
CRÉDITOS TOTAIS (Cr)						188		

Fonte: Matriz curricular 2011 adaptada por Almeida, 2018

Não é nossa intenção analisar a matriz curricular proposta pelos docentes, mas é importante considerar alguns pontos propostos por eles, pois acreditamos ser fundamental a participação desses sujeitos na construção dos documentos curriculares. Esses docentes recebem com frequência estagiários nas suas salas de aulas e, conseqüentemente, contribuem para a formação destes. Em conformidade com essa participação, o Parecer CNE/CP 02/2015 apresenta no seu inciso VI, 5º parágrafo, a importância do reconhecimento das instituições de Educação Básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério.

Salientamos que os professores concordaram com a gravação da oficina e manteve-se um ambiente de tranquilidade em sua realização. Este momento foi riquíssimo em aprendizagem, pois nos proporcionou um contato com as matrizes e, com isso, possibilitou-nos uma leitura sobre o processo formativo docente.

À medida que os professores iam construindo o documento, viam a importância de algumas disciplinas estarem na matriz, enquanto que outras, a exemplo de algumas disciplinas do primeiro e segundo semestres (Comunicação e Expressão I, Cálculo I, Língua Inglesa Instrumental, Biologia Geral I, Física I) da matriz curricular de 1984, não faziam sentido para a formação em Geografia.

Apesar de concordarem com a retirada da disciplina de Comunicação e Expressão, uma das professoras mencionou que talvez fosse necessário mantê-la como optativa, pois, segundo ela, via a dificuldade que alguns alunos tinham para se expressar e até para escrever textos. Esse fato merece atenção, pois nos leva a refletir sobre: como um aluno que está no Ensino Superior apresenta dificuldades na escrita?

Outro ponto levantado pelos professores foi com relação à disciplina de Estatística. Eles concordaram que essa disciplina devia estar no documento como optativa, mas que fosse ofertada durante o curso, pois muitas disciplinas optativas não são ofertadas, ou seja, estão apenas na matriz curricular. Para os docentes, a disciplina é importante porque auxilia na confecção e leitura de gráficos relacionados aos conteúdos.

Outra disciplina que os docentes mencionaram que deveria constar como optativa seria Sociologia, no caso Sociologia II, pois a matriz já conta com uma disciplina obrigatória nessa área. De acordo com os professores, por eles ministrarem conteúdos referentes à matéria de Sociologia nas escolas, seria necessária uma formação mais completa nessa área, facilitando, assim, a regência das aulas.

Com relação às disciplinas de Oficinas em Geografia, os docentes diminuíram a carga horária da Oficina IV, deixando-a com 4 créditos, para aumentar uma disciplina que eles atribuíram o nome de Geografia Ambiental, que se encontraria no último semestre do curso. A inserção desse componente curricular é importante na visão dos professores por trazer a

discussão sobre os temas ambientais nas aulas de Geografia. Ainda com relação aos componentes curriculares de Oficinas, um dos professores sugeriu a mudança do seu nome para “Práticas de Ensino em Geografia”.

Sobre os componentes curriculares de Estágios Supervisionados, os docentes destacaram a importância de eles aparecerem na matriz curricular com antecedência e não apenas nos últimos semestres. Assim, eles anteciparam o Estágio Supervisionado I para o sexto semestre e os outros dois para os semestres seguintes.

Essa questão dos Estágios Supervisionados serem ministrados mais cedo dentro do curso é compartilhada tanto pelos professores universitários como pelos docentes da Educação Básica e também pelos discentes⁷ do curso. Nesse sentido, é preciso repensar a localização dessas disciplinas que são extremamente importantes para a formação do profissional do magistério.

Outra questão posta pelos professores é que os materiais didáticos produzidos nas Oficinas sejam levados para as escolas, seja pelos alunos da própria disciplina ou pelos estagiários, quando estes forem fazer as regências. Os docentes destacam a necessidade de os alunos conhecerem a realidade do espaço escolar logo no início da graduação, para que eles possam construir a identidade profissional ao longo do curso.

Mediante as propostas oferecidas pelos professores na construção da matriz curricular, percebemos o quão é importante a participação deles nesse processo. Por meio dessa interação entre professores universitários, professores da Educação Básica e discentes, busca-se uma aproximação mais efetiva entre universidade e escola, duas instituições que apresentam grande relevância para formação docente, mas que ainda mantêm uma distância entre si com relação aos conhecimentos produzidos. Zeichner (1998, p. 217) afirma que “algumas vezes o conhecimento produzido na universidade não tem sentido na escola e o conhecimento produzido na escola não é valorizado pela universidade, ou seja, universidade e escola raramente se cruzam”.

Não havendo a interação entre essas instituições, estaremos caminhando para uma formação fragmentada dos profissionais do magistério, pois estes necessitam de um processo formativo que lhes deem capacidade para interagir e construir conhecimentos juntamente com os alunos da Educação Básica.

⁷ Quando menciono os discentes é pelo fato de que foram sujeitos da pesquisa do meu TCC, intitulado “A formação do professor de geografia da FAFIDAM sob a ótica das matrizes curriculares de 1984 e 2007.” Apresentado em 2015.

3.2 AS MUDANÇAS CURRICULARES E A FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA

Historicamente, a temática referente a formação docente tem ganhado espaço nas discussões no âmbito educacional. Nas últimas décadas, esses debates giram em torno de políticas voltadas para qualidade do profissional docente e também para atender as demandas de uma escola cada vez mais complexa e constituída por uma diversidade de sujeitos. Cacete (2013, p. 56) afirma que:

A escola é, portanto, sempre lugar de possibilidades múltiplas configurando um território educativo permeado por contradições e desafios onde os professores contribuem com seus saberes, sua experiência, seus valores na complexa tarefa de melhorar a qualidade da educação [...].

No intuito de contribuir para a formação docente, e também na busca de incorporar as medidas ditas neoliberais, impostas por instituições financeiras, dentre elas o Banco Mundial, são iniciadas, a partir da década de 1990, as reformulações educacionais nos sistemas de ensino brasileiro. As reformulações educacionais, segundo Cavalcanti (2012, p. 14) buscava

[...] a melhoria da educação escolar para cumprir exigências de formação básica em uma sociedade caracterizada por significativos avanços científicos e tecnológico, por um mercado global competitivo e por um novo padrão produtivo, várias ações, programas e políticas foram implementados norteando o projeto educativo do país.

Nesse contexto, foram criadas algumas políticas públicas, por exemplo: a LDB, os PCN para o ensino fundamental e médio. Todavia, discutiremos apenas o Parecer CNE/CP 9/2001 (BRASIL, 2001a) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; o Parecer 21/2001 (BRASIL, 2001b), que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura; o Parecer CNE/CP 02/2015 (BRASIL, 2015), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior de profissionais do magistério para a Educação Básica.

Ressaltamos que todas essas políticas educacionais apesar de em parte visarem cumprir com regras impostas pelos organismos financeiros para a educação pública, também apresenta nas suas construções, objetivos que foram motivo de lutas por parte dos educadores, a exemplo podemos citar a LDB, que manifesta no seu texto, direitos conquistados pelos docentes e outros agentes educacionais. Além da LDB temos também outros programas que foram essenciais para a formação docente, tendo como exemplo o PIBID que vem contribuindo para a aproximação universidade-escola.

O principal alvo dessas políticas são os cursos de licenciatura, uma vez que estes são responsáveis pela formação de profissionais que vão atuar na Educação Básica e formar cidadãos de acordo com o modelo de sociedade convenientes para o sistema.

Atemo-nos aqui às políticas voltadas para a modificação dos currículos das licenciaturas. O Parecer CNE/ CP 9/2001(BRASIL, 2001a), que propôs a criação das DCN para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, tem como principal objetivo, segundo Leão (2013, p. 16):

Estabelecer novos parâmetros para a formação de professores no Brasil e garantir para as licenciaturas uma nova legislação que lhes dê “terminalidade e integralidade própria em relação ao bacharelado, constituindo-se em um projeto específico”.

Noutras palavras, são documentos que regem a organização curricular e estrutural dos cursos de licenciatura, com o intuito de que estes possuam seus próprios projetos pedagógicos, diferentemente daqueles construídos juntos com os cursos de bacharelado. E que estes projetos sejam direcionados para a formação docente condizente com a realidade escolar. Completa Leão (2013, p. 20), “As DCN ressaltam a importância da construção de um projeto, que garanta uma nova identidade para os cursos de formação docente”. Corroborando com este pensamento, Leite et al (2008, p. 40) consideram que, com essa legislação, os cursos de licenciatura ganharam mais autonomia em relação aos cursos de bacharelado:

A possibilidade de oferecer a formação de professores em cursos específicos, do primeiro ao último ano, através de projetos pedagógicos próprios, comparece como um dos principais ganhos obtidos pela reforma na formação de professores, condição relevante e essencial para concretizar a profissionalização do professor podendo assegurar, dessa forma, a construção dos saberes docentes necessários.

Nessa perspectiva de autonomia dos cursos de licenciatura, o Parecer 09/2001(BRASIL, 2001a) destaca algumas questões que precisam ser revisadas para melhorar a formação do profissional docente, dentre elas podemos citar: aproximação entre as universidades e os sistemas de ensino da Educação Básica, desenvolvendo projetos compartilhados; a unidade entre teoria e prática dentro matriz curricular, a dicotomia entre licenciatura e bacharelado.

Visando essa aproximação entre universidade e escola, o Parecer 21/2001 (BRASIL, 2001b) e o Parecer 02/2015 (BRASIL, 2015) estabeleceram algumas mudanças na carga horária dos cursos de licenciatura. De acordo com esses pareceres, os cursos de licenciatura contariam agora com uma carga horária de 3.200 horas; com 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; com 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso, dentre outras mudanças.

Diante dessas questões, podemos refletir que o distanciamento entre as instituições formadoras no que diz respeito à teoria e à prática ainda é um dos entraves à formação docente; além disso, podemos citar a desvalorização e as condições de trabalho do profissional da educação tanto por parte do poder público como por parte da sociedade.

No centro dessas reformulações, foi criado o Parecer CNE/CES 492/2001(BRASIL, 2001) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Ciências Humanas, no qual está inserido o curso de Geografia. O Artigo 1º do Parecer institui que as DCN do curso de Geografia deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso. Já o Artigo 2º do mesmo Parecer institui que o projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecido pelo curso de Geografia explicita:

O perfil dos formandos nas modalidades bacharelado, licenciatura e profissionalizante; as competências e habilidades; a estrutura do curso, os conteúdos básicos e complementares e respectivos núcleos; os conteúdos definidos para a Educação Básica, no caso das licenciaturas; o formato dos estágios; as características das atividades complementares e as formas de avaliação (BRASIL, 2001).

Apesar de algumas Instituições de Ensino Superior já terem feito seus projetos pedagógicos de acordo com as DCN, “algumas licenciaturas não conquistaram terminalidades e integralidades próprias” (LEÃO, 2013, p. 16). Esse fato ocorre devido aos seguintes aspectos frisados pela mesma autora, que seriam:

As políticas de formação de professores e o papel da matriz curricular dos cursos de licenciatura em Geografia, a falta de identificação do professor em relação as questões pedagógicas; a lacuna entre o ensino superior e Escola Básica e o papel das práticas na formação do futuro professor (LEÃO, 2013, p. 16-17).

Todos esses pontos citados acima demonstram as dificuldades pelas quais passam a formação docente nos cursos de licenciatura. Muitos ainda se configuram como extensão dos cursos de bacharelado, como é o caso do curso de licenciatura em Geografia,

Considerando a importância da formação do profissional docente para a Educação Básica, foi elaborada, por meio do Parecer CNE/CP 02/2015, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica. De acordo com o Artigo 1º do primeiro capítulo desse Parecer, o objetivo das DCN é:

Definir princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam (BRASIL, 2015, p. 2).

Nesse intuito, ela apresenta na sua constituição alguns elementos referentes às DCN anteriores, a exemplo da relação teoria e prática nas matrizes curriculares, a aproximação

entre universidade e escola, como ponto relevante na formação inicial e continuada do professor, entre outros.

Uma questão que merece destaque dentro desse documento é a preocupação com a valorização do professor. Durante todo o texto, essa questão é levantada, visto que é necessário levar em consideração as condições salariais e de trabalho desse profissional, pois, diante das condições atuais de valorização docente, Gatti (2000, p. 1) ressalta que:

O mais grave é que a profissão de professor tem se mostrado cada vez menos atraente para camadas importantes de nossa juventude, tanto pelas condições de ensino dos cursos em si como pelas condições em que seu exercício se dá, passando pelos aspectos salariais e de prestígio social. Os pesquisadores que têm tratado da questão, não de hoje, sentem-se como verdadeiro “João Batista” pregando no deserto.

Na verdade, a profissão professor não tem se tornado menos atraente apenas para os jovens de classes mais elevadas, mas também para os jovens de classes mais baixa, pois estes também não querem ser submetidos às condições atuais de trabalho do profissional docente, tendo que lidar com classes numerosas, com locais de trabalho inadequados e ainda com uma carga horária que não lhe permite refletir sobre sua prática.

Mediante a criação dessas políticas educacionais, surgem algumas questões que precisam ser debatidas. Uma delas é a participação, principalmente, dos professores na construção dessas políticas. Os documentos que tratam da construção das DCN vistos acima apresentam no seu texto relatos de que foram feitos com ampla participação da sociedade. Sabemos, contudo, que muitos professores e outros sujeitos que fazem parte da Educação Básica e do Ensino Superior desconhecem esses documentos.

Outra questão a ser considerada é se essas políticas estão sendo postas em prática ou se apenas estão no papel. Os documentos apresentam soluções viáveis para melhorar a formação docente, não queremos dizer que apenas essas soluções resolveriam o processo de formação do profissional do magistério, mas seria um avanço. O que ocorre é que, como já mencionado, alguns sujeitos desconhecem esses documentos, o que nos leva a pensar que não houve um debate amplo sobre a construção dessas políticas, Cacete (2013) critica a ausência desse debate.

Outro ponto relevante é que muitos cursos de licenciatura fizeram seus projetos de acordo com esses documentos, mas, na prática, essas mudanças não acontecem efetivamente. Noutras palavras, os projetos pedagógicos dos cursos trazem no seu relatório uma relação intrínseca entre teoria e prática, mas essa relação não acontece efetivamente quando as disciplinas são ministradas. Podemos perceber que muitas disciplinas específicas do curso de Geografia ao serem ministradas, não têm nenhuma ligação com as questões pedagógicas, ou

seja, são conteúdos fragmentados, que formam professores com conhecimentos também fragmentados.

Nessa perspectiva, apresentamos no capítulo seguinte as visões dos professores da Educação Básica e dos professores universitários acerca da formação oferecida pelo curso de Geografia da FAFIDAM.

4. DIALOGANDO COM OS SUJEITOS DA PESQUISA: SUAS VISÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE

Após fazermos uma reflexão acerca da concepção de alguns estudiosos do que seja a Geografia escolar e a Geografia acadêmica, e como estas se manifestam na prática do professor em sala de aula, pretendemos, nesse capítulo, trazer para a discussão o pensamento dos sujeitos no que diz respeito à relação entre essas duas Geografias na sua formação enquanto profissional docente.

A escolha pelas entrevistas se deu em razão de trazer para o debate as concepções que os sujeitos, no caso aqui os professores de Geografia da Educação Básica, têm a respeito de como foi sua formação inicial e como esta se apresenta no seu cotidiano na sala de aula, considerando os aspectos da Geografia escolar e da acadêmica. Salientamos também que neste capítulo apresentaremos as observações das aulas dos professores da Educação Básica e as entrevistas feitas com os docentes universitários.

Como dito, as entrevistas são denominadas temáticas porque se referem a experiências vividas pelos sujeitos sobre determinado tema. Nesse trabalho, o destaque é a formação de professores de Geografia, portanto, torna-se importante a visão que esses docentes têm a respeito desse processo formativo levando em consideração os conhecimentos da Geografia escolar e da acadêmica.

Ressaltamos também que esta proposta das entrevistas temáticas baseada na metodologia da história oral foi lançada durante o exame de qualificação por um dos professores participante da banca, o Prof. Dr. Charliton Machado, do Centro de Educação da UFPB. Até então estávamos trabalhando na perspectiva da história de vida. Após a qualificação, acatamos a proposta do professor porque entendemos que esta contemplaria melhor os objetivos do trabalho.

Esse fato mostra o quanto o caminho da pesquisa é um percurso conflituoso, em que é preciso muito tempo para refletir sobre sua construção. Durante esse trajeto, nossa história se cruza com as dos sujeitos. Conforme Pinheiro (2012, p. 23), “O sentido que o sujeito dá para

sua história desperta no pesquisador o repensar da sua própria história.” Ou seja, à medida que ouvíamos os entrevistados e transcrevíamos as entrevistas, fomos levados a refletir também sobre nosso processo formativo como professor de Geografia. Apesar de que não colocamos nossas experiências no decorrer de todo o texto, mas apenas em algumas passagens, como, por exemplo, na introdução, quando falamos do percurso da pesquisa.

Trazer a visão desses sujeitos para o debate é permitir que seus anseios, angústias e inquietações acerca da formação docente sejam ouvidos. E, a partir dessa perspectiva, esperamos auxiliar na construção dos currículos dos cursos de licenciaturas, para que estes formem professores e não bacharéis como ainda acontece em alguns cursos, não apenas no de Geografia. A respeito dessa ideia, Nóvoa (2007) afirma ser necessário “devolver a formação de professores aos professores”, ou seja, considerar os saberes produzidos por esses sujeitos dentro da escola.

Ao longo desse capítulo, buscaremos analisar as entrevistas intercalando os diálogos dos sujeitos com nossas reflexões e também com o aporte teórico que se tem sobre o tema.

Ressaltamos que os diálogos com os sujeitos revelaram muitas questões que não estavam previstas nos roteiros e que acabaram servindo para a construção da pesquisa. Ao passo que algumas perguntas que estão no roteiro também foram deixadas à parte por percebermos que não interessava para o trabalho nesse momento. Isso mostra a importância das entrevistas abertas, pois elas proporcionam um diálogo livre entre entrevistador e entrevistado, bem como a probabilidade de serem utilizadas em outros estudos. Lembramos também que algumas falas serão inseridas na íntegra, enquanto que outras serão reescritas por nós, mas respeitando fielmente a ideia proposta pelos docentes.

Todas as entrevistas foram realizadas nos locais de trabalhos desses professores e aconteciam geralmente na biblioteca ou na sala de multimídia das escolas. Abaixo se encontra o Quadro 2 com o nome dos entrevistados, a matriz em que foram formados, a data, e a duração das entrevistas.

Quadro 2 - Professores, matriz de formação e duração das entrevistas

Sujeitos	Matriz	Data	Duração
Ana Maria	1984	4/10/2017	36 min
Patrícia	1984	9/10/2017	40 min
Rodrigo	2007	16/10/2017	31 min
João Paulo	2007	19/10/2017	1h 3min
Pedro	1984	23/10/2017	52 min
Eduardo	1984	26/10/2017	50 min

As entrevistas foram marcadas previamente com os docentes, que escolhiam o melhor horário para os encontros. Todos aceitaram as gravações e assinaram o termo de livre consentimento. Durante as entrevistas, manteve-se um clima de confiabilidade e tranquilidade no ambiente, desencadeando um diálogo aberto, em que os entrevistados se mostravam à vontade para responder as questões. Pinheiro (2012) fala sobre a importância dessa confiança e respeito mútuo entre o pesquisador e o sujeito pesquisado, pois é a partir dessa interação que ocorre o conhecimento e a reflexão do contexto estudado.

Percebemos que houve uma variação no tempo de duração das entrevistas, pois alguns sujeitos se estendiam mais nas respostas, enquanto que outros eram mais sucintos. Isso mostra que nenhuma entrevista é igual à outra e que cada sujeito tem sua percepção acerca do assunto abordado. Destacamos também que alguns questionamentos foram mais abordados por uns professores do que por outros, portanto, em certos momentos alguns docentes serão mais citados no decorrer do texto. Entretanto, todos contribuíram de forma singular para a realização deste trabalho.

4.1 AS PERCEPÇÕES ACERCA DA GEOGRAFIA E DA PROFISSÃO DOCENTE: COM A PALAVRA OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Considerando que nossa pesquisa se baseia na metodologia da história oral e que buscamos com isso a percepção, as experiências e as subjetividades dos sujeitos no que diz respeito ao tema abordado, esse capítulo tem como questões centrais a visão dos docentes nos que diz respeito ao ensino de Geografia e à formação para o magistério. Portanto, destacamos como principais pontos a serem investigados: a lembrança das aulas de Geografia tanto da escola como na formação inicial na universidade; quais os conteúdos que eles mais se identificavam; se havia uma relação entre a Geografia da Educação Básica e a acadêmica; como ocorreu a opção pelo curso de Geografia e também em que circunstâncias aconteceu a escolha pelo magistério.

Como já mencionamos, em alguns momentos, intercalamos as vozes dos sujeitos com nossas reflexões e com leituras sobre a temática. Desse modo, ouvir esses sujeitos nos remete a refletirmos sobre nossa formação docente inicial e como a utilizamos na prática do cotidiano escolar.

Quando indagamos aos professores a respeito de como era as aulas de Geografia no tempo da escola e na formação inicial no curso de licenciatura em Geografia, bem como se

havia relação entre os conteúdos da Geografia escolar e da Geografia acadêmica, obtivemos as seguintes respostas dos docentes.

Inicialmente o professor João Paulo disse que não lembrava muito de como eram as aulas de Geografia no 1º Grau⁸, atualmente Ensino Fundamental. O mesmo falou que sempre gostou da disciplina na escola, e que preferia os conteúdos ligados à Geografia Física e à Cartografia: “A parte de localização, aquela parte da Geografia Tradicional mesmo que me chamou atenção. A parte de conhecer os países, as capitais, a localização deles. Isso me deixava muito curioso” disse o professor.

Com relação ao Ensino Médio, o professor mencionou que não lembrava muito dos conteúdos. Somente que no terceiro ano havia visto muitos assuntos relacionados à Geopolítica, as relações internacionais, pois o professor da disciplina trazia textos sobre os temas para serem discutidos em sala de aula.

Já na formação inicial no curso de Geografia, o docente mencionou que as aulas tinham um teor mais crítico, que havia discussões sobre os assuntos tratados nas disciplinas. E igualmente à Educação Básica, ele gostava mais dos conteúdos relacionados à Geografia Física: Climatologia, Recursos Hídricos, Geologia, Geomorfologia etc. Ressaltou também que durante a realização do curso, percebeu a importância da Geografia como um todo e por isso passou a gostar também das disciplinas da área de Geografia Humana. João Paulo mencionou que não lembrava se havia relação entre os conteúdos da disciplina escolar com a Geografia acadêmica, pois houve um intervalo entre a conclusão da Educação Básica em 2003 e o início da graduação em Geografia.

Sobre o 1º grau, o docente Rodrigo não fez menção em nenhum momento sobre como era a Geografia. Já no Ensino Médio, o professor diz “a Geografia que eu tenho lembrança no Ensino Médio é um terror. Além de ser tradicional, o professor chegava, não copiava nada, pedia pro aluno copiar do livro. Muito tradicional. Muito decoreba. Nem sei se posso chamar aquilo de Geografia.”

⁸ É importante salientar as mudanças que ocorreram nas modalidades e níveis de ensino a partir da década de 1960. Para tanto utilizamos a obra de Pinheiro (2012, p. 28-29), em que o mesmo destaca que “Na década de 1960, todo o sistema de ensino era organizado em 4 ciclos: o ensino primário, o ginasial com 4 anos, o colegial com 3 anos e o superior com duração variável. Com a promulgação da lei n. 5.692, em 1971, ficou estabelecido: o ensino de 1º grau com 8 anos (seriação); o ensino de 2º grau de 3 a 4 anos, caso fosse também profissionalizante e o ensino superior. A partir da lei n. 9.394/96, o Ensino Básico se divide em : Educação Infantil, Ensino Fundamental divididos em 8 séries, mas que com a Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 passou a ser Ensino Fundamental de 9 anos e o Ensino Médio. Portanto, os professores entrevistados nesse trabalho fizeram seu Ensino Básico nas modalidades de 1º grau (seriação) (João Paulo, Rodrigo, Eduardo, Patrícia, Pedro e Ana Maria); 2º grau (Eduardo, Patrícia, Pedro e Ana Maria) e Ensino Médio (João Paulo e Rodrigo). Em alguns momentos, nas entrevistas, os professores se referem ao seu Ensino Básico nas modalidades atuais, pois já estão familiarizados com os termos. Porém é necessário saber em quais modalidades eles realizaram seu Ensino Básico.

Já na universidade, Rodrigo afirma que os conteúdos das disciplinas eram tratados de forma crítica. Havia muitas discussões durante as aulas, principalmente aquelas da área de Geografia Humana, nas quais se destacava a questão do capitalismo. Mesmo havendo mais discussões nessa área da Geografia, o referido docente prefere claramente os conteúdos da Geografia Física: “Embora não tenha aquela discussão crítica, mas é a área física que me atrai, me faz realmente gostar da Geografia.”

Sobre a relação entre os conteúdos da Geografia escolar e da Geografia acadêmica, Rodrigo diz que sentiu “um contraste enorme”, pois enquanto na escola havia uma Geografia mais decorativa, na universidade predominava a discussão crítica dos conteúdos, mas isso não o fez desistir do curso.

O professor Eduardo não mencionou como eram ministradas as aulas de Geografia no seu tempo de escola, apenas falou que, quando fez o 2º grau na década de 1980, atual Ensino Médio, o ensino tinha sido muito precário devido à falta de livros e de materiais didáticos. Precisamos lembrar também que no início da década de 1980, o Brasil ainda vivia sob o regime militar, no qual predominava uma Geografia mnemônica com um teor patriótico.

Com relação ao curso de Geografia, o docente mencionou que, no início do curso os professores ministravam as aulas baseada no método tradicionalista, o que causou certo desconforto nele. De acordo com Eduardo a situação mudou com a chegada de novos professores na instituição. Esses docentes trouxeram para o curso novos conceitos, novos autores para serem discutidos dentro das disciplinas. Foi um momento de renovação para o curso, o qual Eduardo denomina de “Nova Geografia”. Segundo ele, foi um período de transição da Geografia Tradicional para essa outra concepção da ciência geográfica.

Nesse sentido, percebemos que o professor se refere à questão da introdução da concepção crítica na Geografia. De acordo com Moraes (2007), Moreira (2011) e Vesentini (2008), foi da década de 1970 que as ideias relacionadas a Geografia Crítica começaram a ser difundidas no Brasil.

Com relação à identificação com os conteúdos, Eduardo deixa clara sua preferência pela Geografia Humana: “Eu gosto mais da área humana porque gera debates, discussões. Também a área física gera discussão, mas enveredei mais para a área humana porque gosto de ler, gosto de história” menciona o professor.

No seu depoimento, a professora Patrícia fala que a Geografia do seu 1º e 2º graus era aquela decorativa, mnemônica, na qual o professor passava extensos questionários e era necessário decorá-los. Apenas no 1º ano do 2º grau, Patrícia fala sobre gostar da ciência geográfica, pois foi nesse período que ela teve contato com a área humana da Geografia.

Já no Ensino Superior, a docente destaca a divisão entre Geografia Física e Geografia Humana dentro do curso. Nas suas palavras, enquanto os professores da área humana trabalhavam os conteúdos de forma crítica, os professores da área física eram muito técnicos e não tinham preocupação com as questões sociais. “Parecia que a gente fazia ao mesmo tempo dois cursos”, disse a professora. Diante dessa nítida separação, Patrícia afirma que sempre gostou mais da área humana, mas que tem dificuldades em passar os conteúdos para seus alunos na escola, pois, segundo ela, acha-os mais complexos para o entendimento dos estudantes.

A professora ainda menciona um fato em que um professor do curso de Geografia utilizava a mesma metodologia adotada pelos professores da escola, que era fazer extensos questionários referentes aos temas tratados na sala de aula, ou seja, mesmo na universidade ainda existia docentes que ministravam as aulas baseadas na perspectiva de uma Geografia descritiva, decorativa e distante da realidade do aluno.

Na sua fala, o professor Pedro faz um aparato geral sobre como era a Geografia no seu tempo de escola. De acordo com esse docente, era uma Geografia tradicionalista baseada transcrição dos conteúdos: “hoje eu entendo que aquilo era uma estratégia do regime militar, que impedia que o conteúdo fosse trabalhado de outra forma.” Ressaltamos que na época do regime militar, de acordo com alguns autores, dentre eles, Pinheiro (2003) tivemos um ensino mais tecnicista voltado para formação de trabalhadores.

Com relação ao Ensino Superior, Pedro diz que as disciplinas ministradas no curso de Geografia já apresentavam um viés mais crítico, apesar de que a concepção tradicionalista ainda estava muito presente nos conteúdos. De acordo com ele, isso dependia muito dos professores formadores, pois cada um tinha sua maneira de ministrar as aulas.

Sobre a preferência dos conteúdos, o professor Pedro declara que sempre gostou mais da área humana da Geografia. Segundo ele, os conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação inicial sobre a Geografia Física tinham sido muito limitados. Outro fator que o docente atribui por gostar mais da área humana foi a realização do curso de História, do qual ele utiliza muitos conhecimentos para ministrar as aulas de Geografia atualmente.

Corroborando com o mesmo pensamento do professor João Paulo, Pedro declarou que não lembra se havia relação entre os conteúdos da disciplina de Geografia e os conteúdos vistos na universidade, pois havia uma diferença de tempo muito significativa entre esses dois.

Quando indagamos a Ana Maria sobre suas experiências com a Geografia na Educação Básica e na universidade, a mesma disse que fez todo seu ensino básico em escolas particulares por meio de bolsas de estudo. A professora não menciona como era a Geografia

no 1º grau. Já no 2º grau, Ana Maria disse que teve professores comprometidos e que ensinavam os alunos a pensar criticamente sobre os temas geográficos. Diferentemente de quando chegou ao curso de Geografia, no qual, segundo ela, havia professores que queriam que fizesse tal qual a apostila: “Aí eu pegava umas professoras que tinha que copiar igualmente estava na apostila. Por incrível que pareça eu não estava preparada para decorar, pois meus professores da escola nos instigavam a pensar,” disse a professora.

A fala da professora nos leva a refletir a respeito do ensino de Geografia nas escolas públicas e particulares, pois, enquanto os outros professores que estudaram em escolas públicas mencionaram a existência de uma Geografia tradicionalista, Ana Maria disse que na escola particular em que estudava, o professor tratava os assuntos geográficos de maneira crítica. Será que existe essa diferenciação entre o ensino de Geografia nas instituições públicas e privadas?

Ana Maria ressalta que alguns professores do curso de licenciatura em Geografia, do qual ela menciona, principalmente a professora Iolanda Castro, trabalhavam os conteúdos criticamente. Esses conteúdos eram mais ligados a Geografia Humana, do qual a professora destaca a disciplina de Geografia Urbana. Esse fato fez com que Ana Maria se aproximasse mais da área humana: “A Geografia Física, eu acho muito talhadinha. A Geografia Humana me dava a oportunidade de pensar,” mencionou a professora.

Diante dos diálogos com os sujeitos, percebemos a presença de um ensino de Geografia baseado numa concepção tradicional, principalmente, no que se refere à disciplina escolar, pois, no período em que fizeram a Educação Básica, predominava essa Geografia mnemônica, decorativa, descritiva. Isso se modificou com o tempo, sobretudo, a partir do movimento de renovação que permeou a ciência geográfica na década de 1970. Por isso, conforme alguns docentes mencionaram, os conteúdos geográficos dentro da universidade já tinham um teor mais crítico, mais próximo do contexto em que viviam.

Nesse sentido, apesar dos avanços teórico-metodológicos da ciência geográfica, ressaltamos que as concepções tradicionalistas e quantitativas ainda se fazem muito presentes no ensino de Geografia, seja ele realizado no espaço escolar ou no espaço acadêmico.

Outro ponto marcante levantado pelos docentes é a clareza da distinção entre a Geografia Humana e a Geografia Física dentro do curso de licenciatura em Geografia. Essa dicotomia, que nasce na concepção tradicionalista da ciência geográfica, conforme Moraes (2007), perpassa todo o pensamento geográfico tradicional dividindo a ciência em: Geografia Humana, Física, Geral, Regional, entre outras, ainda está muito presente na atualidade. O próprio relato dos professores demonstra isso.

É necessário pensar como essa dicotomia que se encontra ainda muito cristalizada dentro da universidade, se reflete no ensino da disciplina escolar de Geografia. Pois, de acordo com alguns docentes entrevistados, eles têm mais facilidade de trabalhar com os conteúdos das áreas preferenciais de cada um. Será que os conteúdos relacionados à área oposta não ficam prejudicados por essas preferências?

Atualmente, os próprios professores formadores do curso de Geografia da FAFIDAM relatam que essa divisão entre a Geografia Física e a Humana está tão arraigada dentro da graduação que alguns alunos se negam a fazer os trabalhos de algumas disciplinas por serem da outra área.

Por conseguinte, é preciso repensar essa dicotomia para que se formem professores de Geografia, e não professores de Geografia Humana ou Física, pois, no espaço escolar, o docente vai ter que ministrar todos os conteúdos de forma clara para que os alunos possam compreender o espaço como algo do qual fazem parte.

Quando questionamos a respeito da escolha pelo curso de licenciatura em Geografia e o ingresso no magistério, obtivemos as seguintes respostas: João Paulo disse que apesar de gostar da disciplina de Geografia na escola, tinha vontade de fazer graduação em Educação Física, como não passou no vestibular, fez o curso superior em Saneamento Ambiental e no, mesmo período, passou no vestibular para Geografia. Portanto, fez os dois cursos concomitantemente.

O professor relata que não tinha a pretensão de ser professor, apesar de saber que estava fazendo um curso de licenciatura. O ingresso no magistério se deu de forma natural: “Porque não teve algo que me influenciou a ser professor, foi uma coisa natural. Eu entrei no curso porque eu gostava da disciplina escolar, era curioso. Fui me aprofundando e vendo a importância das outras áreas da Geografia e, antes de terminar a graduação comecei a ensinar na escola e não parei mais,” mencionou o docente.

Rodrigo também queria fazer Educação Física, mas, devido a alguns fatores, principalmente pelo curso não ser ofertado na sua cidade, acabou fazendo Geografia, com a qual se identificou ao longo do curso. O docente fala que não tinha a pretensão de ser professor quando entrou no curso: “Na verdade minha pretensão era terminar e ter uma graduação, mas ser professor não”. Rodrigo atribui o seu ingresso no magistério à monitoria que desempenhou na disciplina de Biogeografia e também por ter dois professores na família. Esses fatores influenciaram sua vida profissional no magistério que teve início um ano após a sua formação.

Percebemos nesses depoimentos a importância do tripé “Ensino, Pesquisa e Extensão” que rege os cursos universitários, pois, por meio das bolsas de pesquisas e extensão, muitos

alunos despertam para o processo formativo profissional, além de proporcionar a permanência desses discentes na universidade.

Os professores Pedro e Patrícia relataram que gostavam mais dos conteúdos das Ciências Exatas. Em virtude disso, ambos pretendiam fazer Matemática. Patrícia não fez porque na época o curso de Matemática juntamente com a Física e a Química faziam parte do Curso de Ciências. Como ela não gostava de Física, acabou optando na época por fazer Geografia. Pedro disse que na época em que fez o vestibular não tinha a opção do Curso de Matemática e por isso acabou escolhendo Geografia. Mas que, ao longo do curso, se identificou muito com a ciência geográfica: “Aprendi a gostar da Geografia e não me arrependo em nenhum momento de ter enveredado por esses caminhos da humana. Me identifico e me realizo discutindo as coisas das Ciências Humanas,” disse o professor.

Sobre o ingresso no magistério, tanto Patrícia como Pedro relataram que não tinham a pretensão de serem professores, pois nunca foram despertados durante o curso para a profissão. O ingresso no espaço escolar se deu após o término da graduação. Pedro começou a ensinar porque sua outra atividade de renda já não estava dando lucro, e Patrícia porque fez um concurso para docentes temporários e acabou passando. Patrícia lembra apenas de um professor da universidade que a influenciou para seguir a profissão, o professor Hidelbrando Soares, que ministrava as disciplinas da área humana.

Ana Maria nos disse que queria se formar em Direito, mas o pai não aceitou que ela fosse morar em Fortaleza. Como ela gostava muito da professora de Geografia da escola e também porque era um sonho de seu pai ter uma filha professora, Ana Maria optou por fazer o curso de licenciatura em Geografia.

Quando questionada sobre a pretensão de ser professora, Ana Maria disse que não queria: “Quanto mais se aproximava as aulas práticas do estágio, mas eu descobria que não dava pra ensinar não. Tanto é que quando concluí eu não quis ensinar. Arrumei um emprego na Secretaria de Educação. Mas depois fui obrigada a ir pra sala de aula, e depois de duas semanas não quis mais parar”.

Ana Maria relata que suas maiores influências para seguir a profissão foram: a professora da disciplina de Geografia na escola e o sonho de seu pai: “Ainda bem que quando ele morreu, eu já tinha começado a ensinar. Aí ele perguntava todo dia como tinha sido a aula”. Na sua fala, a docente demonstra estar satisfeita por ter realizado o sonho de seu pai e também por exercer o magistério.

Com relação ao professor Eduardo, diferentemente dos outros docentes, o mesmo afirmou que sempre quis fazer o curso de Geografia, pois se identificava muito com a disciplina na escola e sempre tirava boas notas.

Quando questionado se, quando entrou no curso, já tinha pretensão de ser professor, Eduardo também falou da sua preferência pela profissão: “Não é à toa que dois anos depois de iniciar o curso eu já estava na sala de aula. Porque eu já dava aula particular em casa. Eu sempre tive vontade de ser professor. Acho que é uma missão”. O professor relata também a influência de seus professores da Educação Básica na escolha da profissão.

Por meio das entrevistas, percebemos que a maioria dos professores não tinha a pretensão de fazer o curso de licenciatura em Geografia, somente um professor demonstrou interesse desde o início pelo curso. Relembrando um pouco a minha trajetória, eu também não queria uma formação em Geografia. E fiz esse curso porque, como os outros entrevistados, também era a opção que me agradava naquele momento. No entanto, durante a realização das disciplinas, igualmente aos outros professores, também me encantei pela ciência geográfica, pois esta nos ensina a ver o mundo de outra maneira. Nessa perspectiva, Callai (2013) ressalta a importância dessa ciência para entender a configuração do mundo atual e compreender os tempos e os espaços sob os processos de globalização e novas territorialidades.

Outro ponto que podemos destacar é que apenas Eduardo tinha a pretensão de ser professor, enquanto que os outros não tinham essa vontade, e nem foram despertados para ela durante o curso. Salientamos que em todas as falas, os entrevistados afirmaram existir um distanciamento entre a universidade e a escola durante a realização do curso.

Todos os professores, com exceção de Pedro, relataram que só havia contato com a escola, sobretudo, nas disciplinas referentes ao Estágio Supervisionado⁹. Pedro afirma que mesmo durante as disciplinas de Práticas de Ensino não teve contato com a escola. Na disciplina de Prática de Ensino I, ele ministrou micro-aulas para os colegas; na Prática de Ensino II, ajudou a professora que ministrava a disciplina numa pesquisa que ela estava desenvolvendo, ou seja, o professor só teve contato com a escola quando fez o curso de História.

Mediante as falas dos entrevistados, raras vezes dentro das disciplinas específicas se discutia sobre o espaço escolar e a formação docente. João Paulo afirma que os professores que ministravam essas disciplinas dificilmente tratavam da prática docente, da relação com os conteúdos da disciplina escolar.

Corroborando o mesmo pensamento, Rodrigo diz que sentiu falta dessa interação, e que se tivesse sido diferente talvez tivesse entrado mais cedo na profissão e não apenas um ano após a formação. Contudo, o professor acredita que atualmente essa realidade vem se

⁹ Quando nos referimos aos componentes curriculares Estágio Supervisionado e Práticas de Ensino, queremos destacar que a matriz curricular de 1984 apresenta esses componentes com o nome de Práticas de Ensino I e II, enquanto que na matriz de 2007 esses componentes foram denominados de Estágio Supervisionado I, II e III.

modificando, principalmente com a criação do PIBID, pois, em sua fala, esse programa tem aproximado esses dois universos.

Os demais docentes relataram que também sentiam falta dessa interação, mas que não se manifestavam porque não tinham a consciência realmente de que estavam fazendo um curso de licenciatura, a partir do qual a principal função seria ser professor da Educação Básica. Complementando essa afirmação, Patrícia diz: “Talvez na época eu nem tivesse tanta consciência do quanto é importante essa interação. Hoje quando a gente está em sala de aula é que a gente percebe que é necessário. Durante o período em si não. Acho que a gente nem se tocava que a gente ia pra uma sala de aula”.

Considerando os relatos orais dos professores, percebemos que eles não eram levados, durante o curso, a perceber a importância da ciência geográfica para a profissão docente. Na verdade, nas palavras deles, o curso tinha muito mais um caráter bacharelesco, no qual algumas disciplinas eram muito técnicas, principalmente, as específicas.

Nesse sentido, faz-se necessário repensarmos não apenas a formação do currículo dos cursos de licenciaturas e a disposição das disciplinas nas matrizes curriculares, mas como esse currículo é trabalhado pelos professores formadores. Pois, apesar de todas as modificações ocorridas por meio da criação de resoluções e pareceres que deram maior autonomia as licenciaturas, e que vieram com a função de melhorar esses cursos, alguns ainda se encontram muito enraizados nos métodos bacharelescos; e isso se deve também ao fato de que alguns professores formadores não aderiram a essas propostas de mudanças e continuam com sua prática tradicional, dificultando, assim, a formação do profissional docente.

4.1.1 O QUE PENSAM OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A GEOGRAFIA ESCOLAR E A GEOGRAFIA ACADÊMICA.

Como nossa pesquisa se propõe compreender a relação entre a Geografia escolar e a Geografia acadêmica na formação do professor, nesse tópico buscamos a definição do que representam essas duas modalidades, e se existe um distanciamento entre elas, considerando a visão dos professores. Callai (2013) ressalta a importância das pesquisas que levam em consideração o contato direto tanto com os professores formadores quanto com os graduados e graduandos, pois entendemos que esses sujeitos, com seus conhecimentos, precisam participar ativamente do processo de formação que ocorre na universidade.

O primeiro questionamento feito aos docentes foi referente ao que eles entendiam por Geografia escolar e Geografia acadêmica e posteriormente se existia um distanciamento entre os conteúdos ministrados por elas; pois um dos problemas que inspiraram essa pesquisa foi

justamente ouvir de alguns licenciados e licenciandos que havia uma diferença dos conteúdos que eles viam na universidade em comparação com os da escola, e isso causava dificuldades quando estes iam atuar como profissionais docentes.

É importante salientar que deixamos os sujeitos à vontade para responder de acordo com a sua compreensão sobre o assunto. No entanto, alguns ficavam meio receosos, pois tinham a necessidade de responder corretamente e ficavam preocupados em saber se tinham respondido à questão satisfatoriamente.

Com relação à primeira pergunta, alguns professores não tiveram muita clareza em conceituar o que seria a Geografia escolar e o que seria a Geografia acadêmica. Eles responderam, principalmente, levando em consideração os conteúdos.

Ana Maria, Pedro, Eduardo, Patrícia e Rodrigo disseram que existem diferenças entre a Geografia escolar e a acadêmica. Acreditam que existe um distanciamento entre elas duas, sobretudo no que se refere aos conteúdos. Os professores falaram que os conteúdos da Geografia acadêmica são mais aprofundados, densos e conceituais. Pedro e Patrícia destacam a presença de uma Geografia muito bacharelesca e técnica na universidade, apontando esse fato como uma dificuldade para quem vai ministrar as aulas na Educação Básica.

No tocante a Geografia escolar, os docentes citados anteriormente disseram que é preciso que o professor pegue esse conteúdo mais denso e transforme em algo mais didático para que os alunos da escola compreendam o que está sendo ensinado. Corroborando com esse pensamento, Cavalcanti (1991, p. 34-35) afirma que:

O domínio da ciência geográfica, refletido na matéria de ensino, bem como de seus métodos próprios é, sem dúvida, condição prévia para seu ensino. Mas cumpre destacar o fato de que nem a ciência é idêntica à matéria de ensino, nem os métodos da ciência idênticos aos métodos de ensino, ainda que guardem entre si uma unidade. Quando se trata de ensinar as bases da ciência, opera-se uma transmutação pedagógico-didática, em que os conteúdos da ciência se transformam em conteúdos de ensino. Há pois uma autonomia relativa dos objetivos sociopedagógicos e dos métodos de ensino, pelo que a matéria de ensino deve organizar-se de modo que seja didaticamente assimilável pelos alunos, conforme idade, nível de desenvolvimento mental, condições prévias de aprendizagem, condições socioculturais.

Nesse sentido, cumpre destacar a autonomia que as disciplinas têm em relação às suas ciências de origem. Ambas possuem objetivos diferentes que se entrelaçam para formar, nas palavras de Cavacanti (2013) e Callai (2013), o raciocínio geográfico nos alunos, para que estes compreendam as transformações ocorridas no espaço.

Discordando um pouco dos demais sujeitos, João Paulo expressa na sua fala que não vê diferença nos conteúdos de Geografia ministrados na universidade e na escola. Segundo o professor, o que existe é uma diferença de abordagem desses conteúdos. Concordando com os

demais, o docente fala que é preciso tornar os conteúdos mais didáticos para os alunos da escola. Mas, no geral, a Geografia é uma só na sua essência.

Durante o diálogo, é perceptível na fala de três professores que algumas disciplinas, dentre elas, Oceanografia, vistas na universidade de pouco ou nada serviram para ajudá-los no planejamento de suas aulas. Callai (2013, p. 141) apresenta esse fato como sendo uma das tensões presentes nas licenciaturas.

Constata-se que o aluno de Licenciatura está querendo ser preparado, talvez treinado para dar aula. Muitos reclamam que as aulas tratam de temas muito amplos, e que não aprendem aquilo que tem de ser dado em aula, na escola. Pelo que se pode observar o distanciamento do ensino superior com o Primeiro e Segundo Graus é bastante acentuado ainda, tanto no que se refere à dificuldade de a universidade encarar os problemas que a realidade da sala de aula de Primeiro e Segundo Graus apresenta, quanto à expectativa que muitos universitários têm em relação ao ensino superior, de que seja capaz de treinar tecnicamente o profissional. Esta é, sem dúvida, uma das grandes questões que se põem ao ensino universitário.

Não estamos querendo dizer que os cursos de licenciatura precisam ensinar receitas didáticas para os discentes ministrarem suas aulas. O que é necessário é fazer uma ligação entre os conteúdos vistos na formação inicial com os conteúdos vistos na escola, procurando desenvolver nos licenciandos um saber didático-pedagógico capaz de ajudá-los no desenvolvimento do trabalho no espaço escolar. Sabemos que o trabalho do professor não é algo fácil de realizar, pois este sujeito está diariamente em contato com situações complexas que permeiam o ambiente da escola.

Durante as entrevistas, os professores expressaram a relevância dos docentes universitários conhecerem o espaço escolar e também de apresentarem esse espaço aos discentes logo nos primeiros semestres do curso. Conhecer o funcionamento das instituições de Educação Básica, no entendimento dos professores, faz com os licenciandos comecem a despertar para a realidade com a qual vão se defrontar no futuro.

A respeito do segundo questionamento, que se reporta a existência ou não de um distanciamento entre os conteúdos da Geografia escolar e da acadêmica, obtivemos as seguintes repostas. Ana Maria, Pedro, Eduardo, Patrícia e Rodrigo acreditam que existe um distanciamento entre os conteúdos das duas áreas. Já o docente João Paulo menciona que não vê esse distanciamento.

A professora Ana Maria destaca na sua fala que não aprendeu os conteúdos referentes à Cartografia no seu curso de formação, e que tinha dificuldades em ministrar as aulas na escola: “Quando entrei na sala de aula eu descobri que não sabia Geografia, embora tivesse saído da universidade. Passei muitas noites pesquisando pra vir dar aula porque eu não sabia do assunto”, mencionou a professora.

Os docentes Rodrigo e Patrícia se reportam nas suas falas à questão da profundidade com que os conceitos geográficos são tratados nos cursos de formação docente e a dificuldade de repassar esses conceitos para os alunos de Ensino Médio. Patrícia destaca na sua fala a falta de embasamento e a imaturidade dos alunos para entender determinados conteúdos, os quais ela exemplifica com a globalização: “Tem vários casos de alunos do 1º ano que a gente vê que são semianalfabetos. Então fica difícil trabalhar esses conteúdos com eles.” Corroborando o mesmo pensamento, Rodrigo diz que na universidade “se faz muito a discussão sobre o capitalismo, e para se fazer uma discussão dessa na escola, você faz, mas leva muitas aulas pra se fazer. Os meninos têm outra cabeça. Então fica complicado.”

Considerando o que foi exposto, percebemos que as questões foram respondidas levando em consideração os conteúdos geográficos, até mesmo quando pedimos para conceituar cada modalidade. Aparece nas falas dos docentes, sobretudo, o problema de conseguir repassar o conteúdo de forma didática para os alunos da Educação Básica, sendo que estes não possuem uma base para a compreensão. E, mais uma vez, isso nos leva a reflexão de que para ensinar não basta apenas saber o conteúdo científico de Geografia, é necessário também fazer um elo dos assuntos com a vivência dos alunos. Sobre essa questão, Vesentini (1987, p. 78) nos fala que:

Um ensino crítico de geografia não consiste pura e simplesmente em reproduzir num outro nível o conteúdo da(s) geografia(s) crítica(s) acadêmica(s); pelo contrário, o conhecimento acadêmico (ou científico) deve ser reatualizado, reelaborado em função da realidade do aluno e do seu meio (...) não se trata nem de partir do nada e nem de simplesmente aplicar no ensino o saber científico; deve haver uma relação dialética entre esse saber e a realidade do aluno – daí o professor não ser um mero reproduutor, mas um criador.

Nesse sentido, torna-se necessária uma formação inicial que conceda aos professores uma interação maior entre a universidade e a escola, pois essas instituições são responsáveis pela formação docente. Conhecer o espaço escolar é importante para que os licenciandos tenham a compreensão de como funciona esse ambiente, e também a diversidade de sujeitos que o compõe.

Acerca do questionamento sobre o distanciamento dos conteúdos, o professor Pedro levanta outra questão dizendo que existe um vínculo entre os conteúdos da Geografia escolar e da acadêmica: “Tem um vínculo, eu acho que o que distancia mais é a forma como é trabalhado esses conteúdos”. Ou seja, o docente levanta a discussão sobre como são ministrados os conteúdos das disciplinas, em que, às vezes, não acontece a interação entre teoria e prática dentro dos componentes curriculares.

Já Eduardo deixa clara, na sua fala, a importância dos professores formadores conhecerem o livro didático: “Eu acho que a universidade deveria vir fazer um trabalho na

escola para saber qual o livro didático que está sendo usado. Quais são os conteúdos mais usados na escola para começar a formar o professor na universidade.”

Percebemos por meio da oralidade do sujeito, que este acredita ser importante o vínculo entre os conteúdos do livro didático e os conteúdos das disciplinas ministradas no curso de Geografia, e para que isso aconteça é necessário os professores formadores conhecerem o livro didático; porém salientamos que a Geografia escolar e a Geografia acadêmica possuem objetivos diferentes para formar os sujeitos. Enquanto esta busca formar o profissional geógrafo, aquela tem a função de desenvolver uma consciência cidadã nos alunos da Educação Básica.

E por último, o professor João Paulo nos fala que não percebe esse distanciamento entre os conteúdos das Geografias:

“Do ponto de vista de conteúdo, eu acho que não. Do ponto de vista da vivência do aluno eu acho que sim. Esse distanciamento é mais com relação ao aluno de graduação, ao licenciando conhecer a dinâmica da escola, conhecer seu futuro local de trabalho, conhecer como se dá as relações na escola, inclusive relações políticas mesmo, a questão da valorização que o Estado dá aos professores, a infraestrutura da escola, como é a questão do tipo de aluno que a gente tem, quais as condições que a gente vai ter pra trabalhar, enfim essa questão existe um distanciamento. Eu acho que o aluno de graduação, ele não conhece muito bem o ambiente, não só o ambiente físico lá da escola, mas o ambiente como um todo, que envolve até essa valorização do Estado com relação aos professores. Mas de conteúdo eu acho que não, no meu caso, na minha formação eu não percebi isso.”

Diante das falas dos sujeitos percebemos que apesar de cinco professores dizerem sentir um distanciamento entre os conteúdos das duas Geografias, compreendemos a partir das respostas de alguns que na verdade esse fato ocorre, sobretudo, na forma como são ministrados os conteúdos das disciplinas, conforme Callai (2013, p. 81),

[...] formar professores, então, requer que nos cursos de formação inicial sejam trabalhados os conteúdos de forma que incorporem os princípios didáticos pedagógicos dos mesmos. Ao vivenciar as formas de aprender Geografia o graduando poderá estabelecer as bases para ensinar a disciplina.

Portanto, além da interação entre universidade e escola que foi destacada diversas vezes nas falas dos sujeitos, é preciso também fazer uma relação dos saberes científicos com os saberes didático-pedagógicos dentro das disciplinas ministradas nos cursos de licenciaturas. Essa relação faz com que os futuros docentes tenham uma compreensão de como desenvolver suas aulas na Educação Básica.

4.1.2 É NA SALA DE AULA QUE AS COISAS ACONTECEM

No que diz respeito à pesquisa de campo feita com os professores da Educação Básica, as observações das aulas foram realizadas apenas com cinco professores (Ana Maria, Pedro, Patrícia, Eduardo e João Paulo), pois, como relatado anteriormente, o professor Rodrigo está exercendo sua função no LEI, tendo em vista a escola não possuir carga horária suficiente para encaixá-lo em sala de aula. A seguir o (Quadro 3), com o perfil dos professores e com o número de aulas observadas.

Quadro 3 – Perfil dos professores e quantidade de aulas observadas

Professor(a)	Idade	Tempo de Docência	Instituição Formadora	Ano de Formação	Nível de Atuação	Escolas que lecionam	Quantidade de Aulas Observadas
Ana Maria	50	22 anos	FAFIDAM	1988	Ens. Médio e Fund. II	3	10h/a
Pedro	53	17 anos	FAFIDAM	1990	Ensino Médio	1	10h/a
Patrícia	45	16 anos	FAFIDAM	2000	Ensino Médio	1	10h/a
Eduardo	49	20 anos	FAFIDAM	2003	Ensino Médio	1	10h/a
João Paulo	33	7 anos	FAFIDAM	2014	Ensino Médio	1	10h/a

Fonte: ALMEIDA, 2018

O perfil dos professores no quadro acima nos mostra que, com exceção de João Paulo, os outros professores já têm bastante tempo de atividade docência. Alguns começaram a exercer a função docente antes dos anos 2000 como é o caso de Ana Maria e Eduardo. Salientamos também que Eduardo e João Paulo iniciaram a docência ainda quando estavam cursando a graduação, enquanto que os demais a iniciaram somente após o término do curso.

O número de turmas em que esses professores lecionavam era em torno de 14 a 18 turmas, significando que lidam diariamente com centenas de alunos como os mais variados perfis. As turmas variam de 1º a 3º anos do Ensino Médio. Com exceção de Ana Maria, que leciona também em uma instituição particular e em uma instituição municipal de ensino, os

demais professores exercem a profissão apenas nas escolas envolvidas na pesquisa. Além da disciplina de Geografia, todos os docentes, com exceção de Pedro, lecionam também a disciplina de Sociologia nas escolas.

O intuito de observar as aulas desses profissionais era fazer uma relação entre o que eles relataram durante as entrevistas com suas práticas em sala de aula. Então, dentre os diversos aspectos que permeiam as aulas, demos ênfase aos seguintes pontos: as práticas estavam mais próximas a que corrente de fundamentação das estratégias didático-pedagógicas utilizadas; os recursos utilizados pelos professores; as dificuldades e/ou facilidades para ministrar os conteúdos e a relação com os alunos.

É importante destacarmos que as reflexões sobre as aulas observadas é resultado do acompanhamento diário das práticas dos professores. Observamos turmas de todos os anos do Ensino Médio (1º, 2º e 3º) das duas escolas. Foram observadas 10h/a de cada professor, o que significa que obtivemos um contato satisfatório com esses sujeitos, possibilitando, assim, uma compreensão da dinâmica estabelecida por esses profissionais na escola.

Por meio do trabalho de campo, é possível, conforme Menezes (2016, p. 112), “sentir e respirar a escola seja nas salas de aula, nas salas de vídeo, nos corredores, na sala dos professores, no pátio.” Ressaltamos que todas as observações foram feitas em comum acordo com os docentes, tendo sido elaborado um calendário com os horários que lhes eram mais convenientes.

Antes do início de cada aula, os docentes já diziam previamente as características de cada turmas, considerando aspectos como: aprendizagem e disciplina. No entanto, procuramos manter nossa visão aberta e deixarmos as nossas constatações para a conclusão de cada observação.

Em algumas observações, os professores esqueciam que estavam sendo observados, como era o caso de Patrícia e João Paulo. Já Ana Maria, Pedro e Eduardo sempre nos chamavam para participar de algum tema da aula ou pediam nossa colaboração com os assuntos que estavam sendo explicados. Salientamos que, a cada ocorrência de caso fora do planejamento, os docentes explicavam o motivo da devida ocorrência. Não obstante, nunca se opuseram a nossa presença, pelo contrário, sempre foram muito receptivos.

Por parte dos alunos, alguns tinham a curiosidade de saberem o porquê de estarmos ali, portanto, sempre que a turma era diferente, os professores nos apresentavam para os alunos e diziam o motivo da presença na sala de aula. Passemos agora a analisar essas experiências.

As aulas de Ana Maria ocorriam de maneira muito sistemática, qual seja: visto nas atividades da aula anterior; cópia de alguns pontos referentes ao conteúdo do livro didático na

lousa; explicação desses tópicos, intercalando com questionamentos feitos aos alunos e, por fim realização de atividade relacionada ao conteúdo explicado. No que diz respeito aos questionamentos feitos aos alunos durante a explicação, convém dizer que, em alguns momentos os alunos respondiam e em outros não, ou seja, por mais que a professora os instigasse a participar, em alguns momentos, os discentes eram apáticos aos assuntos.

Ana Maria lecionava aulas predominantemente nas turmas de 3º ano. Em virtude disso, ela sempre lembrava aos alunos da importância dos conteúdos para a realização de vestibulares e do ENEM. Era perceptível, durante suas aulas, a ênfase que a professora dava aos exames de seleção, muitas vezes direcionando o conteúdo exclusivamente para as provas. Salientamos que diante da conjuntura em que vive o ensino sob a pressão de avaliações internas e externas, em que há uma cobrança das coordenadorias regionais sobre as escolas, e consequentemente das escolas sobre os professores, de modo geral, os docentes são levados a oferecer atenção (quase) exclusiva aos conteúdos que são cobrados nessas avaliações.

Reconhecendo o peso que o livro didático exerce sobre as práticas de ensino, destacamos que o apoio nesse material sobrepunha-se a qualquer outro recurso utilizado na escola. Apesar de a escola não ter um amplo acervo de materiais didáticos, era sabido que continha mapas e projetores de imagens acessíveis, com o devido tempo de reserva. No entanto, verificamos que as aulas transcorriam de forma satisfatória.

A utilização de outros materiais didáticos nas aulas de Geografia pode despertar mais o interesse dos alunos pelos temas geográficos, tornando-os mais concretos para os discentes. Todavia, não se quer dizer que as aulas de Geografia só sejam interessantes com a presença de outros recursos, mas que estes, quando bem utilizados, auxiliam no processo de aprendizagem dos alunos.

Verificamos que, em algumas aulas, a professora tentava fazer um elo do conteúdo com a realidade dos alunos, despertando, assim, o interesse da parte deles em participar das discussões por meio de questionamentos. Esse fato é interessante porque nos leva a perceber que, quando os assuntos são levados para a vivência do aluno, este parece ficar mais à vontade para interagir com o professor.

É importante destacarmos que em nenhum momento percebemos a dificuldade por parte da professora em ministrar os conteúdos geográficos, mesmos aqueles relacionados à Geografia Física, que, nas palavras da docente, durante a entrevista, não tinha muita afinidade. Ana Maria apresentava clareza quanto à explicação dos conteúdos, mas, mesmo assim, era difícil chamar a atenção dos alunos para o que estava sendo exposto.

A relação de Ana Maria com os alunos era amistosa. A professora brincava com os alunos durante as aulas, mas sempre deixava clara sua autoridade e exigia atenção na hora em

que estava explicando o conteúdo. Episódios de suspensão de alunos foram registrados durante as observações da docente, nas situações em que a aula se inviabilizava. Esse fato mostra a realidade com que os professores se defrontam diariamente, muitas vezes conflituosas e difíceis de serem resolvidas pacificamente.

Por fim, as aulas da referida docente eram mais relacionadas às práticas expositiva-dialogada, com baixa participação, como exposto. A tentativa de despertar o senso crítico dos alunos nem sempre era possível, pois estes pareciam não querer participar da aula, e isso fazia com que as aulas se tornassem monótonas. Nesse sentido, era perceptível durante as aulas como alguns alunos se dispersavam e pareciam que estavam apenas de corpo presente. A respeito dessa falta de interesse dos alunos pela Geografia, Cavalcanti (2001, p. 278) alerta que:

[...] Por não entenderem a importância dos conteúdos de Geografia para suas vidas, os alunos se comportam na sala de aula “formalmente”, ou seja, cumpre deveres de alunos para que possam conseguir aprovação da escola, sem se envolverem com os conteúdos estudados.

Sendo assim, é essencial que o docente faça, durante a prática de suas aulas, essa ponte entre os conteúdos geográficos e as experiências vividas pelos discentes. Mostrando-lhes a importância do conhecimento geográfico para o desenvolvimento crítico e reflexivo a respeito das condições sociais em que estão inseridos. Nesse sentido, Pontuschka, et. al (2009, p. 173) apresentam o estudo do meio como:

[...]uma metodologia de ensino interdisciplinar que pretende desvendar a complexidade de um espaço determinado extremamente dinâmico e em constante transformação, cuja totalidade dificilmente uma disciplina escolar isolada pode dar conta de compreender.

O professor Pedro também contribuiu bastante para as reflexões a respeito do ensino de Geografia na sala de aula. As aulas de Pedro mostraram-se mais variadas em relação à forma como são ministradas. Pedro sempre iniciava suas aulas lembrando os temas anteriores para que os alunos pudessem fazer uma ligação com o assunto seguinte. Isso é um fator positivo, pois além dessa interação, dava oportunidade para aqueles educandos que tinham faltado a aula anterior.

Durante as aulas, percebemos que Pedro utilizou-se apenas do livro didático e do quadro branco. Algumas vezes ele copiava tópicos relacionados ao conteúdo na lousa, outras vezes apenas colocava o título do capítulo e, juntamente com os alunos, ia fazendo a leitura de trechos do livro para depois explicá-los.

Todavia, as aulas do professor sempre fluíam muito bem, uma vez que ele sempre fazia a ligação entre os conteúdos ministrados e a realidade vivenciada pelos alunos. Isso fazia

com que os discentes demonstrassem interesse em participar das discussões, pois os conteúdos geográficos se tornavam mais palpáveis para eles.

Compreendemos que, mesmo sendo a prática de Pedro pautada em recursos mais tradicionalmente utilizados, os conteúdos eram ministrados com clareza e domínio. Salientamos ainda a facilidade que o professor possuía em envolver a maioria dos alunos na discussão dos assuntos. E isso se dava, sobretudo, pela relação de amizade e respeito mútuo que o docente mantinha com a turma.

Foi possível constatar também diante disso, que as aulas de Geografia não dependem apenas de materiais didáticos para serem interessantes. Na verdade, eles são apenas recursos que o professor pode utilizar para melhor ministrar um determinado conteúdo. Pedro utilizou exclusivamente o livro didático e o quadro branco, contudo suas aulas não eram cansativas e buscavam a reflexão dos alunos sobre os temas trabalhados.

Um fato chamou atenção numa determinada aula, na qual se discutia sobre as “guerras no Oriente Médio”. Num dado momento, falou-se sobre o regime militar no Brasil, em que um aluno da sala disse ser simpatizante ao período. Após essa declaração, a turma entrou em euforia discutindo sobre a ditadura. Pedro pediu silêncio e tentou explicar de forma resumida o que tinha sido o regime militar no Brasil. Verificamos com isso a importância da interdisciplinaridade nas aulas de Geografia, em que o professor buscou na História elementos para explicar o período da ditadura militar no país.

No final das aulas, Pedro sempre pedia para que os alunos resolvessem as questões presentes no final do capítulo. Na aula seguinte, ele corrigia as questões e tirava as dúvidas que surgiam com a resolução.

No que concerne às práticas do professor Eduardo, eram aulas que seguiam também uma tendência, qual seja: cópia de resumos do capítulo no quadro branco; explicação desse resumo e resolução de atividades ao final do capítulo. Numa determinada aula, o professor pediu para que uma aluna copiasse o resumo no quadro para que depois ele fosse explicando.

Constatamos durante as observações, que as turmas de Eduardo eram muito agitadas, pois o docente tinha constantemente que parar a explicação do conteúdo e pedir silêncio aos alunos. Estes ficavam quietos um instante e logo recomeçavam a fazer barulho. Parecia que o conteúdo ministrado pelo professor não fazia nenhum sentido para eles. Poucos alunos demonstravam interesse pelos temas discutidos nas aulas.

A natureza expositiva das aulas era muito recorrente, muito embora houvesse o exercício de trazer os alunos para a discussão, sem muito êxito no processo de interação. O professor tentava explicar o resumo aos alunos, mas a agitação não permitia a devida atenção na hora da explicação.

Devido a toda essa agitação por parte dos alunos, percebemos que havia dificuldades em ensinar os conteúdos do livro didático e, até mesmo, fazer uma relação com a vivência. Isso tornava as aulas cansativas tanto para o professor como para os discentes, pois estes acabavam se envolvendo em outras atividades.

Em episódio específico constatamos algumas dificuldades em ministrar conteúdos relativos à Geografia Física. Em entrevistas, foi ressaltado uma maior habilidade por esse docente no ensino-aprendizagem dos conteúdos de Geografia Humana. Isso ficou bastante claro na prática docente. Esse fato nos leva a pensar sobre como essa dicotomia existente dentro do curso de licenciatura em Geografia pode repercutir na formação docente e também na regência dos conteúdos no ambiente escolar.

É perceptível como a dicotomia entre Geografia Física e Geografia Humana ainda permeia os cursos de licenciatura. E como essa ideia ainda está cristalizada na cabeça de professores formadores e dos próprios licenciandos. É preciso entender que, na escola, os professores vão lecionar conteúdos referentes à Geografia e, para que isso aconteça de forma satisfatória, é necessária uma formação sólida embasada na ciência geográfica como um todo.

A relação que Eduardo mantinha com os alunos era amistosa. O educador tentava manter um vínculo de amizade com os discentes, até como forma de fazê-los participar das aulas. Contudo, algumas distorções em torno de brincadeiras acabavam culminando em pequenos conflitos. É importante dizer que esse docente é homossexual, e que essa orientação sexual era motivo de brincadeiras de mau gosto entre alguns estudantes.

Surge aqui mais um problema que permeia a educação brasileira. A falta de respeito se estende até mesmo a orientação sexual dos docentes. Nesse sentido, é importante que as discussões sobre orientação sexual, sobre gênero e outros temas relevantes aconteçam efetivamente nas salas de aula como previstos em algumas orientações curriculares, como por exemplo, os PCN e, mais atualmente a BNCC.

Outro fator importante das aulas de Eduardo é que em alguns momentos ele desenvolvia uma metodologia, a qual denominava de “roda de leitura”, na qual os alunos liam os trechos do capítulo em questão e tentavam explicar o que tinham entendido. A partir dessa metodologia, percebemos uma dificuldade de leitura em grande parte dos alunos, implicando inevitavelmente na compreensão do conteúdo, que, por sua vez, tornava-se algo desinteressante.

Não é nossa pretensão aqui falar sobre a alfabetização dos alunos que estão no Ensino Médio, contudo é necessário refletir sobre o assunto, pois diversos alunos chegam a essa modalidade de ensino com deficiência na leitura e dificuldade de interpretar textos, inclusive aqueles que se encontram no livro didático. Então é importante que este tema seja considerado

pelas políticas públicas referentes à educação. A esse respeito, Cavalcante (2012, p.13-14), enfatiza que as políticas públicas no Brasil têm priorizado o acesso à escola em todos os níveis, mas é preciso saber as reais condições que o processo de escolarização tem ocorrido. Isto é, não basta apenas aumentar a quantidade de escolas, mas é preciso que o ensino proposto nesses ambientes seja de qualidade.

Acerca da utilização de recursos didáticos, o professor Eduardo usou, na maioria das suas aulas, o quadro branco e o livro didático para ministrar os conteúdos. Somente numa determinada aula, o educador desenvolveu a metodologia das “rodas de leituras” como já foi mencionada.

Já com relação às observações das aulas de Patrícia, verificamos que, a referida docente também mantinha uma tendência no desenvolvimento das aulas: Patrícia dava o visto nas atividades da aula anterior; fazia um resgate do conteúdo ministrado nas aulas precedentes; iniciava o novo conteúdo procurando fazer com que os alunos falassem a respeito do entendimento sobre o tema; em seguida ela explicava o conteúdo, sempre buscando fazer um elo com a vivência dos alunos, e por fim fazia a atividade do livro didático ou então a educadora elaborava as questões e as copiava na lousa.

Verificamos que Patrícia, na maioria das vezes, utiliza como elementos primordiais, o quadro branco e o livro didático para ministrar as aulas. Raras vezes, a docente trouxe outras metodologias, como figuras impressas em papel A4 e projetor de multimídia, as quais foram utilizadas para explicar o conteúdo referente à formação e modelação do relevo.

Considerando a baixa qualidade de algumas figuras impressas havia a dificuldade de visualização por parte dos alunos, sobretudo daqueles que sentavam no final da sala. Já com a utilização do projetor de multimídia, constatamos que as imagens eram mais nítidas, e isso despertava o interesse dos discentes para participar das aulas. Compreendemos, assim, que os recursos didáticos podem ou não auxiliar o professor na hora de ministrar os conteúdos. É preciso saber explorá-los para melhorar a mediação da temática de cada aula.

As aulas de Patrícia ocorriam na maioria das vezes de forma tranquila. Apesar de haver turmas bastante agitadas, a professora mantinha uma relação amigável com os alunos. Com sua personalidade serena, a educadora prezava pelo respeito mútuo, e isso auxiliava na mediação dos temas. Em nenhum momento, percebemos que a professora teve dificuldade em ministrar os conteúdos. Sempre apresentava clareza na exposição e buscava a todo instante instigar os alunos a participarem das discussões, fato que geralmente não acontecia, pois eram poucos os educandos que participavam ativamente das aulas.

Esse caso leva a reflexão de que: como seriam as aulas ideais para despertar os discentes para o desenvolvimento do raciocínio geográfico, para se reconhecerem como

agentes modificadores e modificados do ou pelo espaço geográfico? Constatamos que Patrícia tinha a necessidade de despertar uma Geografia reflexiva nos alunos, mas parecia que seus esforços, bem como dos outros professores mencionados anteriormente, não atingiam uma parcela considerável da turma, atingindo apenas alguns poucos educandos. Nesse sentido, Kaercher (2004, p. 57) preconiza que:

O professor pode muito; pode aperfeiçoar seus métodos de ensinar. Mas, o mais essencial na relação de ensino e aprendizagem está em outro 'lugar'; - que não sua técnica ou vontade – está no aluno, no seu desejo de saber, aprender. Desejo este que é imprevisível e, com certeza, incontrolável por nós. Esse é um não poder importante dos educadores: atuar sobre o desejo do outro. Fabricar este desejo será possível? Quimera ou necessária utopia? Atualmente, creio na segunda hipótese.

Portanto, o processo de ensino e aprendizagem não se encontra apenas no domínio dos conteúdos ou até mesmo no saber-fazer docente. Os professores podem até aperfeiçoar suas formas de ministrar as aulas, mas o processo de aprendizagem também depende de circunstâncias muito mais complexas relacionadas inclusive com as condições motivacionais dos alunos. Então, a construção do conhecimento só é possível com a interação desses sujeitos, ou seja, é uma via de mão dupla.

A observação das aulas do professor João Paulo nos forneceu mais instrumentos para nossa análise. Observamos que o saber didático-pedagógico seguia uma tendência caracterizado pela sequência: visto nas atividades anteriores; questionamentos sobre os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema do capítulo a ser iniciado, sendo que, algumas vezes, o professor fazia um esquema sobre o conteúdo na lousa, outras vezes ia explicando e debatendo o conteúdo com os alunos ao mesmo tempo em que escrevia os tópicos referentes ao tema da aula.

Com uma característica de maior rigor de cumprimento às normas de conduta da escola, o docente não permitia o uso de celulares por parte dos alunos nem que estes assistissem às aulas sem o livro didático e também não permitia a entrada de alunos que chegassem atrasados na sala. Havia naturalmente, maior resistência de parte dos alunos ao cumprimento dessas regras. No entanto, observamos que as turmas ficavam mais quietas no momento em que estava sendo ensinado os conteúdos.

As aulas do referido docente eram muito proveitosas, pois este buscava meios de ligar o conteúdo à realidade vivenciada pelos alunos. Assim sendo, as aulas sempre aconteciam de forma expositiva e dialogada, nas quais os estudantes eram instigados a participarem das discussões. Em diversas turmas percebemos o interesse dos alunos pelos temas, uma vez que estes faziam questionamentos e expunham seus pontos de vista sobre os assuntos.

Verificamos também, por meio das observações, que a relação de João Paulo com os alunos era amistosa. Registramos uma boa baliza entre uma postura mais rígida do professor e o respeito mútuo com os discentes dentro e fora do ambiente. No sentido de que esse docente exigia atenção na hora de exposição dos conteúdos, mas mantinha uma relação amigável com os alunos.

Acerca de como os conteúdos eram ministrados, destacamos que, em nenhum momento, o professor apresentou dificuldades em ensinar os conteúdos. Na verdade, ele apresentava clareza na exposição dos temas e estava constantemente fazendo ligação com notícias atuais e com o conhecimento prévio dos alunos. Verificamos também, por meio da sua prática, que João Paulo buscava desenvolver a criticidade dos alunos por meio da exposição dos temas de forma reflexiva.

Outro fator que constatamos nas aulas do educador, era que este sabia o nome de todos os alunos de cada turma. Dessa forma, quando estava explicando os conteúdos e tinha alguém conversando, ele se direcionava a este aluno de maneira natural e fazia um questionamento sobre o tema. Assim, os discentes percebiam que o professor estava atento a tudo o que acontecia na sala, até mesmo nas mais numerosas.

Assim como nos demais casos, o livro didático e o quadro branco aparecem como primordiais ferramentas para ministrar as aulas; porém, as exposições dos temas sempre fluíram da melhor forma, pois o docente, além de manter domínio sobre o conteúdo, também tinha facilidade em dialogar com os discentes sobre os temas contidos no livro didático. Diversas vezes pudemos ver que o professor pedia para que os alunos analisassem os mapas, as tabelas e os gráficos contidos no capítulo e, quando os discentes expressavam o que tinha entendido a partir das figuras, víamos que saiam reflexões muito proveitosas.

Nesse sentido, verificamos que João Paulo, por meio de suas práticas, desenvolvia uma Geografia mais próxima da perspectiva crítica e reflexiva, objetivando despertar nos alunos a criticidade para entender os fenômenos que permeiam o espaço geográfico.

A observação das aulas desses sujeitos nos possibilitou uma abertura para entendermos o que ocorre diariamente no espaço escolar, pois vivenciamos juntamente com eles a sala de aula, a sala dos professores, o pátio da escola, a hora do intervalo, entre outros momentos e espaços. A vivência nesse ambiente nos leva a perceber o quão a profissão docente é importante para a formação de indivíduos mais conscientes e responsáveis, ao mesmo tempo em que nos apresenta as condições, muitas vezes precárias, com as quais esses profissionais precisam lidar diariamente.

Percebemos que cada professor tem sua forma de lecionar, e isso vem sendo construído ao longo da sua carreira docente, conforme explica Tardif (2014), essa formação se

inicia dentro do seio familiar do docente passando pela escola, onde foi aluno, por sua formação inicial na universidade até suas experiências profissionais atuais. Portanto, é um conjunto de aspectos que formam a identidade docente ao longo do processo formativo.

A respeito das perspectivas teórico-metodológicas diversas da Geografia, percebemos de alguma forma que essa diversidade encontra presentes na regência dos conteúdos. Isso vai depender de como os professores conduzem as suas aulas. É importante destacarmos que essas concepções deixaram contribuições positivas e não apenas negativas para o ensino de Geografia. Em vista disso, não podemos descartar uma em detrimento de outra, mas saber utilizar os pontos positivos de cada para melhor explorar os conteúdos geográficos.

Ademais, essas experiências de observações nos proporcionou uma mistura de sentimentos no momento de analisar as práticas educativas, pois apenas vivenciando a profissão docente é que podemos entender o emaranhado de funções que sobrecarrega esse profissional, que se configura num sujeito importante para o desenvolvimento intelectual da sociedade, embora ainda seja muito desvalorizado por ela.

Destacamos aqui que, durante as observações dos professores da Educação Básica, tivemos também a oportunidade de observar cinco alunos que estavam fazendo as regências do Estágio Supervisionado III. Não é pretensão nossa aqui analisar as experiências desses discentes, no entanto é importante, mesmo que superficialmente, falar sobre a postura deles com relação aos conteúdos geográficos.

Percebemos, durante as aulas, que três dos estagiários tiveram dificuldades em ensinar o conteúdo relacionado a cartografia e aos fusos horários para a turma, enquanto que os outros dois tiveram um domínio maior sobre os temas. Salientamos que os alunos que tiveram uma desenvoltura melhor no ambiente da sala de aula eram bolsistas do PIBID. Esse fator reforça a importância a qual já foi abordada anteriormente, desse programa na formação de professores, pois, por meio dele, os discentes passam a ter contato com o ambiente escolar logo no início do curso.

Outro fato que merece ser destacado nas observações, foi que um determinado estagiário pediu ao professor da escola para ministrar um conteúdo referente a Geografia Humana, pois não sabia ensinar os conteúdos que envolvia localização geográfica e fusos horários. Isso nos leva a refletir sobre o processo de formação inicial dos cursos de licenciaturas. Saber o motivo de alguns licenciandos terem tanta dificuldade com determinados conteúdos, sobretudo com aqueles relacionados a cartografia. Como podemos melhorar a formação docente para que estes casos não aconteçam? Como aproximar mais a formação inicial do ambiente escolar para que não ocorra um choque por parte dos alunos ao

chegarem nesse espaço? São questionamentos que precisam ser considerados na construção dos currículos dos cursos de licenciatura.

4.1.3 A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA DOS PROFESSORES

No que diz respeito aos depoimentos dos professores da Educação Básica e das observações feitas nas aulas desses sujeitos, propomos aqui fazer uma relação entre a oralidade e a prática em sala de aula desses docentes. O objetivo é fazer uma correlação entre o que foi narrado e a prática educativa, uma vez que nem sempre a fala dos sujeitos condiz com sua prática.

As observações foram feitas somente após as entrevistas serem realizadas. Isso permitiu que tivéssemos uma visão de como seriam as aulas de cada docente, pois, no decorrer dos diálogos, os professores revelaram como era sua prática educativa com relação aos conteúdos de Geografia.

Inicialmente queremos destacar que, durante as entrevistas, os docentes disseram que usavam o livro didático como fonte primária para planejar as aulas, visto que, o plano de curso, elaborado no início do ano por eles, segue a estrutura do livro. Outro fator para a utilização desse recurso é que a maioria dos alunos só tem acesso a esse material para o estudo das disciplinas. Portanto, o livro didático é o recurso mais utilizado no desenvolvimento das aulas.

Porém, os professores ressaltaram que no planejamento das suas aulas utilizavam, além do livro didático, outras fontes de pesquisa, como: internet, revistas, livros e noticiários da televisão. No entanto, devido a extensa carga horária desses profissionais, algumas vezes a utilização de outras fontes de pesquisa não foi possível, ficando o planejamento das aulas baseado somente no livro didático.

Isso nos leva a pensar sobre um tema que vem sendo muito debatido por alguns autores, dentre eles Pimenta (1997) e Alarcão (2000). Essas autoras defendem veementemente que o professor precisa ser um sujeito crítico-reflexivo, ou seja, é importante que o profissional docente desenvolva, nas suas atividades cotidianas, uma forma de refletir sobre sua prática educativa com o intuito de melhorar seu desempenho na sala de aula. Contudo, sabemos que, com as condições de trabalho a que esses profissionais estão submetidos atualmente, isso nem sempre é possível de ser realizado, e os docentes acabam se tornando meros reprodutores dos conhecimentos produzidos fora do ambiente de trabalho deles.

No decorrer das observações, alguns pontos foram se destacando, sobretudo, no que diz respeito à regência dos conteúdos. Notamos que alguns conteúdos acabavam sendo

ministrados, utilizando como elemento didático principal, o livro didático. Constatamos também, algumas vezes, constatamos que não ocorria a devida relação dos conteúdos ensinados com temas atuais, buscando aproximá-los da realidade dos discentes.

Sendo assim, algumas aulas eram cansativas para o professor e consequentemente para os alunos, pois poucos davam atenção ao que estava sendo explicado em sala. Eles não viam importância em aprender aquele conteúdo, que, no momento, era sobre “a Guerra Fria”. Pois este conteúdo era ministrado de forma distante da vivência dos estudantes, dificultando o desenvolvimento do raciocínio geográfico dos mesmos.

Nesse sentido, ressaltamos que não basta apenas o profissional docente ter domínio sobre os conteúdos geográficos, apesar de, conforme Cavalcanti (1998) isso ser imprescindível, mas é importante também que os professores desenvolvam um saber didático-pedagógico que possibilite aos discentes uma compreensão mais efetiva dos conteúdos expostos. Consequentemente é necessário haver por parte dos cursos de licenciatura uma formação que contemple a relação entre as dimensões científica e pedagógica.

Entretanto, apesar desses casos, em que os conteúdos geográficos não mantinham um vínculo maior com a realidade espacial dos alunos, houve momentos em que as aulas foram maravilhosas. Os professores relacionavam os conteúdos com a vivência dos alunos, trazendo-os para a discussão dos temas abordados, fazendo uma ligação dos assuntos do livro didático com outras fontes de pesquisa. A maneira como esses docentes conduziam as aulas facilitava assim o processo de ensino-aprendizagem dos discentes.

Foi possível observarmos que, quando os professores relacionavam os conteúdos com a realidade dos discentes, estes se sentiam estimulados a participarem das discussões, revelando seus conhecimentos acerca dos temas e levantando questionamentos sobre os conteúdos estudados. Algumas vezes, vimos após o final das aulas que alguns alunos ficavam conversando com o professor a respeito de determinados assuntos que tinham sido debatidos em sala. Esse fato nos leva a acreditar na importância do papel mediador que o professor exerce na sua profissão, objetivando mostrar a relevância da Geografia para a vida dos discentes.

Ainda no que diz respeito a regência dos conteúdos, percebemos que a dicotomia entre Geografia Humana e Geografia Física, presente ainda nos cursos de licenciatura, às vezes dificulta a exposição de determinados conteúdos por parte dos professores. Alguns têm facilidade em ministrar os conteúdos da área humana, enquanto que outros preferem os conteúdos da área física. Sendo que é necessário, quando estamos nos formando professores, compreender a Geografia como um todo que precisa ser aprendida pelos discentes.

Diante dessa dicotomia, um fato nos chamou atenção, quando, durante as entrevistas, um dos docentes mencionou que deveriam existir dois cursos de formação: um de Geografia Física e outro de Geografia Humana, pois, nas palavras dele isso facilitaria a vida do professor. Nesse sentido, é relevante que os cursos de licenciatura repensem uma maneira de desconstruir essa ideia de dicotomia ainda tão cristalizada na mente dos licenciandos, mostrando-lhes a importância da compreensão da ciência geográfica na sua totalidade.

Ademais queremos destacar que a observação das aulas desses sujeitos nos proporcionou uma visão mais detalhada da profissão docente. Pois conseguimos vivenciar um pouco o cotidiano desses professores, sobretudo nas salas de aulas, onde eles estão em contato com um número grande e diverso de indivíduos, e precisam, por meio de seus conhecimentos, fazer com que os discentes despertem para a aprendizagem.

Além do dever de ensinar ao outro, os professores são submetidos aos mais diversos contratempos durante suas aulas: precarização das salas, recursos didáticos que não funcionam direito, conflitos com alguns discentes por causa do desrespeito. Enfim, não é uma profissão fácil de desempenhar, mas, quando indagamos aos seis professores se eles pensavam em desistir da carreira docente, apenas um falou que sim, enquanto que os outros falaram que apesar das dificuldades, eles não se veem fazendo outra coisa; e isso nos dá um estímulo para continuarmos lutando por uma melhor formação e maior valorização para esse profissional.

4.2 A VISÃO DOS PROFESSORES FORMADORES SOBRE A GEOGRAFIA ACADÊMICA E A GEOGRAFIA ESCOLAR.

Além das entrevistas realizadas com os professores da Educação Básica, entrevistamos também os docentes formadores do curso de licenciatura em Geografia da FAFIDAM. O objetivo desses diálogos era trazer, para a discussão da nossa pesquisa, a visão que os professores formadores têm a respeito da formação docente considerando as matrizes curriculares de 1984 e 2007, e também a opinião deles no que diz respeito ao distanciamento ou aproximação entre a Geografia escolar e a Geografia acadêmica.

Como mencionamos no capítulo dois da metodologia da pesquisa, as entrevistas foram realizadas com um professor da área de Geografia Humana, um da área de Geografia Física, um da área de ensino de Geografia e por fim entrevistamos também o coordenador do curso.

Além de escolherem os horários das entrevistas, os docentes também escolheram os locais onde queriam ser entrevistados. Assim, duas entrevistas foram feitas na FAFIDAM e outras duas foram realizadas nas residências dos entrevistados. Procuramos deixá-los à

vontade para falar sobre as indagações que estavam no roteiro e sobre outras questões que eles acreditavam ser necessárias pontuar.

Ressaltamos também que nem todas as perguntas que estão no roteiro de entrevistas foram usadas na pesquisa, pois percebemos que algumas questões não eram necessárias no momento para a realização dos objetivos do trabalho. O (Quadro 4) apresenta os nomes fictícios dos entrevistados, a formação de cada um, a data e a duração de cada entrevista.

Quadro 4 – Formação dos professores e dados das entrevistas

Sujeitos	Formação	Data	Duração
Marcelo	Bacharel	8/11/2017	1h 10min
Ana Cláudia	Licenciada	6/11/2017	1h 45min
José Carlos	Licenciado	22/11/2017	1h 15min
Paula	Bacharel	10/3/2018	51min

Fonte: ALMEIDA, 2018

Marcelo e Paula são formados bacharéis em Geografia, enquanto José Carlos e Ana Cláudia são licenciados também em Geografia. A formação de cada um está melhor detalhada no capítulo dois da metodologia do trabalho. Em alguns momentos do texto, um entrevistado pode aparecer mais do que os outros, porém isso não desqualifica a opinião de nenhum participante. Pelo contrário, ressaltamos que todas as falas foram essenciais para a realização dessa pesquisa.

Destacamos também que, durante todas as conversas, manteve-se um clima de cordialidade e confiabilidade entre nós e os entrevistados, pois entendemos que o sentimento de confiança faz com que os sujeitos se sintam à vontade para responder às questões e assim darem seu posto de vista acerca dos temas.

Dito isso, passemos agora a refletir a formação docente em Geografia, considerando a oralidade dos professores formadores. Ressaltamos que algumas falas serão transcritas na íntegra enquanto outras serão parafraseadas respeitando a opinião de cada sujeito.

4.2.1 A VISÃO DOS PROFESSORES FORMADORES ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE

Diante das transformações econômicas, sociais, políticas e culturais que ocorrem diariamente no mundo, de forma muito acelerada para serem absorvidas e refletidas pela

sociedade, é necessário pensarmos acerca da formação docente, uma vez que estes profissionais são extremamente importantes para auxiliar no entendimento dessas mudanças.

Portanto, a formação de professores foi palco de mudanças ocorridas nas políticas educacionais com o intuito de formar profissionais qualificados para desenvolver, juntamente com os alunos da Educação Básica, um raciocínio a respeito dos fenômenos que ocorrem no espaço geográfico.

Nesse sentido, é relevante um curso de formação que apresente um currículo capaz de formar um profissional condizente com a realidade que nos cerca atualmente. Nas palavras de Vesentini (2013), o geógrafo, seja ele o professor ou não, necessita de uma formação completa na sua área, estando apto a exercer o ensino ou outras atividades. Em vista disso, é importante um curso que contemple as duas áreas da Geografia, não apenas o bacharelado, como ainda acontece em algumas universidades.

Diante disso, é relevante também refletir sobre a visão dos professores universitários responsáveis também pela formação desses profissionais. E fizemos isso considerando as duas matrizes curriculares de 1984 e 2007 do curso de licenciatura em Geografia da FAFIDAM.

Inicialmente perguntamos aos professores o que eles pensavam a respeito da formação docente baseada nas matrizes de 1984 e 2007. Todos os professores foram unânimes em dizer que havia diferenças consideráveis referentes às duas. Enquanto que a primeira matriz era baseada no modelo de formação 3+1, ou seja, três anos de bacharelado mais um ano de licenciatura, a segunda matriz foi elaborada de acordo com as formulações das DCN, portanto, já havia uma preocupação com a formação de professores.

Ressaltamos que todos os professores entrevistados ministraram disciplinas nas duas matrizes curriculares e participaram da construção da de 2007. Com relação a matriz de 1984, os docentes disseram que a formação baseada nessa matriz se caracterizava por ser muito técnica, pois dava-se ênfase as disciplinas específicas do curso, enquanto que às didático-pedagógicas, nas quais se incluía as Práticas de Ensino, eram deixadas em segundo plano. Infelizmente, sabemos que alguns cursos de licenciatura, atualmente, ainda mantêm essa diferenciação entre as disciplinas específicas e didático-pedagógicas.

A respeito da relação teoria-prática na formação de professores dentro da matriz de 1984, a professora Paula destacou que:

“A dimensão teórico-prática inerente as concepções dos conhecimentos científicos em Geografia já eram bem trabalhados. Porque quando nós ministrávamos as disciplinas de Geografia Urbana, de Geografia Agrária, de Climatologia, de Cartografia nos esforçávamos pra que a dimensão teórico-prática estivesse clara dentro das disciplinas, do ponto de vista laboratorial, dos trabalhos de campo, de

construir aquele conhecimento que era trabalhado no campo da abstração da construção conceitual. Então o trabalho de campo sempre foi uma ferramenta riquíssima para fortalecer essa dimensão. Mas essa dimensão era mais trabalhada no campo científico puro, esquecendo-nos nós de que estávamos trabalhando com um curso de formação de professores.”

Percebemos na fala da professora que havia uma preocupação com a relação teoria e prática dentro das disciplinas específicas do curso, mas que os docentes formadores não buscavam fazer um elo entre os conhecimentos científicos e os didático-pedagógicos, uma vez que isso é relevante para a formação do profissional docente.

Ainda com relação à matriz de 1984, os professores José Carlos e Marcelo expressaram que essa matriz não dava conta da formação para o novo contexto que surgia na sociedade. Marcelo se reporta a essa questão da defasagem da matriz curricular dizendo que:

“Para quem se formou até a década de 1990 tinha uma realidade, e essa realidade foi atendida na medida do possível. Porém, para os que permaneceram ainda nessa matriz dos anos 2000 pra cá, eu acho que eles já tinham uma carência muito grande em função das demandas das novas tecnologias que se inseriam dentro da Geografia, como por exemplo, a questão do geoprocessamento, sensoriamento remoto que não tinham um momento específico para esses conteúdos lá dentro da grade antiga. Além também das disciplinas relacionadas à questão do ensino. A grade antiga tinha poucos créditos destinados à questão do estágio, salvo engano, eram só duas disciplinas de quatro créditos, hoje nós temos três disciplinas (Estágio I, Estágio II e Estágio III) além de Geografia e Ensino que estão todas vinculadas a questão da prática docente.”

Diante dessas palavras, percebemos a importância da ligação que é preciso ter entre a formação que acontece dentro das universidades e o contexto atual em que vive a sociedade, pois os alunos que estão nas escolas fazem parte dessa sociedade. É necessário, portanto, que o processo formativo dos profissionais docentes ofereça condições para compreendermos os fenômenos que ocorrem diariamente no espaço geográfico.

Acerca da formação oferecida pela matriz de 2007, os docentes mencionam que ela avançou consideravelmente, sobretudo, no que se refere ao aumento da carga horária dos Estágios Supervisionados. Na matriz de 1984 havia apenas duas disciplinas (Práticas de Ensino I e II) com quatro créditos cada uma, enquanto que na matriz curricular de 2007 (vigente) tem três disciplinas (Estágio Supervisionado I, II, e III), com oito créditos cada uma. Outro avanço citado pelos professores foi a criação das disciplinas de Oficinas em Geografia e de Geografia e Ensino, todas ligadas à dimensão pedagógica do curso. A cerca dessas mudanças, a professora Paula menciona que: “a matriz de 2007 avança significativamente em relação a de 1984. Até porque, do ponto de vista de uma obrigatoriedade, ela teve que incorporar esses componentes curriculares de natureza mais prática e de dimensão mais didático-pedagógica.”

Além desses casos, José Carlos e Ana Cláudia citaram também o aparecimento das disciplinas de Projeto de Pesquisa e também do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que, de acordo com esses professores, permitiu que os alunos exercitassem a pesquisa, seja ela referente ou não ao ensino de Geografia.

Apesar dessas mudanças significativas que ocorreram no curso de licenciatura em Geografia da FAFIDAM, os professores José Carlos e Marcelo mencionaram que elas eram importantes, mas que a universidade não contava com uma estrutura adequada para a sua realização, a exemplo dos Estágios Supervisionados, os professores destacam que muitas vezes não conseguem acompanhar seus estagiários nas escolas porque não tem transporte para levá-los até o destino.

Outro ponto relacionado aos Estágios que foi levantado por Paula e José Carlos é que estes se encontram muito ao final do curso, ou seja, apenas a partir do sétimo semestre, e isso dificulta a inserção dos graduandos nas escolas. De acordo com esses professores, essa inserção deveria começar mais cedo, pois daria condição para que os discentes conhecessem o seu futuro local de trabalho.

Em estudo realizado por Almeida (2015), foi identificado que esse fato também causa dificuldades a esses alunos, pois eles mencionam que o contato com o espaço escolar acontece de maneira tardia, e isso prejudica a formação profissional desses indivíduos.

Apesar de existirem falhas com relação à formação ofertada pelas duas matrizes, as transformações ocorridas na de 2007 foi significativa para a formação docente, sobretudo no que se refere ao aumento das disciplinas relacionadas ao ensino de Geografia. Isso proporcionou uma ligação entre os conhecimentos das disciplinas científicas com às didático-pedagógicas e também o aumento da importância da formação para o magistério.

Perguntamos também aos professores universitários se eles acreditavam na existência de distanciamento entre os conhecimentos da Geografia escolar e da Geografia acadêmica.

Considerando as respostas dos sujeitos entrevistados, constatamos que três (José Carlos, Ana Cláudia e Marcelo) disseram existir distanciamento entre a Geografia escolar e a acadêmica, sobretudo porque alguns professores universitários não conseguem fazer uma ligação entre os conteúdos vistos dentro da universidade e os que são vistos na escola. Sobre esse elo entre os conteúdos, o professor José Carlos relata que:

“Percebe-se claramente que há um distanciamento entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar, ou seja, nós temos o nosso currículo, ele é segmentado, então nessa segmentação se tem as disciplinas físicas, humanas e ensino. Então dificilmente a gente vai encontrar na Geografia escolar um capítulo que trate daquela disciplina especificamente. Então eu posso dizer pra você que hoje, na condição de coordenador do PIBID, eu consigo fazer essa ligação entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar porque o PIBID me proporcionou esse olhar. Antes

eu não conseguia fazer essa associação, era o conteúdo explorado não sei até que limite, mas mesmo assim fica uma lacuna quando a gente sai da universidade, eu via que aquilo que eu tinha estudado na universidade estava descasado daquilo que o livro didático apresentava. No entanto, o professor, ele passa a se dedicar a estudar mais a Geografia escolar e foi a Geografia escolar que me permitiu chegar a universidade como professor.”

Corroborando do mesmo pensamento, Ana Cláudia menciona que esse fato ainda é um problema frequente dentro dos cursos de licenciatura, pois muitas vezes os professores formadores não conseguem fazer uma ligação entre os conhecimentos da Geografia escolar e da acadêmica. Ou seja, a preocupação da professora está relacionada à dimensão didático-pedagógica dos conhecimentos acadêmicos, e em como estes se transformariam em conteúdos escolares.

Por fim, na sua fala, o professor Marcelo diz que ainda há distanciamento entre essas duas áreas, mas que tem diminuído com o passar do tempo. Ele se expressa da seguinte maneira:

“Ainda tem um pouco. Eu acho que até daquele período que eu fui aluno do ensino fundamental e médio e depois do ensino superior, eu acho que o fosso era bem maior, a distância entre o que víamos na universidade e o que víamos no ensino fundamental e médio era uma distância bem mais abissal. Hoje, eu acho que apesar de ainda ter uma certa diferença, parece que quando o professor sai daqui com a formação de nível superior, ele procura de alguma forma transmitir esse conhecimento lá para o ensino Fundamental e Médio, mesmo quando não está contemplado no livro didático, ele muitas vezes procura inserir alguma informação nova, alguma discussão que vai além do próprio livro didático.”

Já a professora Paula teve uma visão peculiar no que corresponde a Geografia escolar e a acadêmica. A docente menciona que:

Acho que existe um distanciamento. E eu acho que o distanciamento está nessa própria concepção quando a gente dicotomiza essas duas. Eu posso estar equivocada, mas eu acho que essa dicotomização já é um problema, porque eu acho que a gente precisa fortalecer a construção do conhecimento geográfico sim como uma disciplina escolar, mas é preciso que nós entendamos que é a mesma Geografia.

A referida professora concebe a separação das duas Geografias como um problema para o ensino dessa ciência, pois, segundo ela, é preciso que se tenha a construção de um conhecimento geográfico escolar, mas que não se perca a essência da ciência geográfica como unidade. Apesar dessa fala a professora ainda menciona que nas regências de suas aulas de estágio ocorreu o seguinte caso:

“Ontem, conversando com meus alunos de Estágio, eles me dizem claramente que todos os anos que eles tiveram de conteúdo curricular dessa Geografia, que eles chamam de Geografia acadêmico-científica eles guardam isso, eles jogam isso dentro de um armário e não serviu pra nada. Porque quando eles chegam na escola, eles precisam construir uma Geografia escolar e reconstruir esse conhecimento, transformar esse conhecimento numa linguagem diferente porque não serviu pra

nada. Aí a gente vê como isto é grave. Como são graves os problemas da nossa formação. Nós não estamos formando então professores de Geografia. E por isso que eu digo, nós temos uma Geografia. A transformação didática, a mediação didática dessa Geografia, enquanto conhecimento científico pra uma Geografia que vai ser construída como conteúdo também de disciplina escolar, ela precisa ser feita dentro dessa formação inicial, e me parece que ela não está sendo feita. Porque se eles (os alunos) descobrem no estágio supervisionado ou quando ele vai atuar profissionalmente, que toda essa formação não serviu pra eles, essa Geografia acadêmico-científica não serviu pra nada, então de fato você tem razão nós estamos com duas Geografias. Então eu entendo que nós devemos promover uma educação geográfica, pois temos que promover uma formação inicial de professores de Geografia que consigam entender que o papel dessa Geografia é promover uma leitura, uma compreensão do mundo em toda sua complexidade dos fenômenos e dos processos sociais respeitando obviamente os níveis cognitivos de aprendizagem desses alunos, com os quais eles vão trabalhar.”

A professora corrobora com os demais no que se refere à forma como os conteúdos são trabalhados dentro da universidade sem considerar a dimensão pedagógica, isto é, não considerando a forma como serão trabalhados na sala de aula. Portanto, é relevante para a formação docente inicial que haja, dentro dos cursos de licenciatura, essa interação entre os conhecimentos produzidos nas universidades e os produzidos no meio escolar, considerando que esses dois ambientes são responsáveis diretamente pela formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar ao final desse trabalho leva-nos a pensar que ele é só o início de um longo processo que se propõe pesquisar sobre formação de professores, conhecimentos da Geografia escolar e da Geografia acadêmica, ensino de Geografia e outros aspectos que permeiam a educação geográfica.

Buscamos, ao longo dessa pesquisa construir reflexões acerca dos saberes/conhecimentos da Geografia escolar e da acadêmica na formação docente. Isso foi possível por meio dos estudos feitos por teóricos aqui apresentados, concomitantemente, com as entrevistas e a oficina realizadas com professores da Educação Básica, com as observações de suas aulas e também com as entrevistas feitas com os professores formadores.

O processo de interação entre a pesquisa teórica e o trabalho de campo é enriquecedor para o trabalho, pois nos proporciona construir reflexões a respeito da formação docente, desconstruir ideias, repensar o ensino de Geografia, além de abrir portas para outras pesquisas na área; pois, durante o trabalho, várias inquietações foram surgindo, ainda que não tenham podido ser abarcadas no momento.

Não temos a pretensão de oferecer respostas prontas para todas as questões aqui levantadas, pois compreendemos que a teoria sobre o tema aqui tratado é imensa e que precisa ser bastante discutida para que tenhamos uma unidade maior entre universidade-escola. Nesse sentido, é preciso caminhar em busca de novas ideias e reflexões sobre o ensino de Geografia e a formação de professores.

A respeito dos recursos metodológicos utilizados na pesquisa, não queremos afirmar que foram as melhores escolhas. Poderíamos ter trilhado outros caminhos, mas entendemos que, para a construção desse trabalho, eles foram pertinentes, uma vez que, proporcionou a relação entre teoria e trabalho de campo.

Ressaltamos que nossa pesquisa surgiu através de indagações, de inquietações e de vivências a respeito da Geografia escolar e da Geografia acadêmica e como estas se manifestam na formação para o magistério. No entanto, não oferecemos respostas definitivas, mas apontamentos acerca do tema proposto, visando colaborar com uma formação mais sólida e próxima da realidade vivida pelos professores.

É necessário dizermos que, ao longo do trabalho muitas questões foram sendo esclarecidas, enquanto que outras foram surgindo. Isso nos leva a crer que a escola é um laboratório riquíssimo que precisa ser estudado considerando, sobretudo, as opiniões dos sujeitos que compõem esse espaço.

Nesse sentido, nossa pesquisa tinha como objetivo compreender a relação entre os conhecimentos/saberes da Geografia escolar e os conhecimentos da Geografia acadêmica e suas influências na formação do professor. A seguir apresentaremos alguns pontos que acreditamos serem relevantes para a formação do profissional docente.

No que diz respeito à construção dos saberes/conhecimentos da Geografia escolar e da Geografia acadêmica na formação de professores, compreendemos que estes conhecimentos são construídos por meio do processo formativo de cada docente, que se inicia desde a sua criação no seio familiar, e passa pela sua formação escolar e acadêmica, até chegar à sua vivência em sociedade e nas suas experiências no espaço escolar. Portanto, a formação da identidade docente não está inteiramente ligada à formação inicial adquirida na universidade, isto é, para se ensinar a disciplina escolar de Geografia, o professor vai adquirindo saberes ao longo do seu processo formativo; e um desses saberes, de acordo com Tardif (2014), advém dos saberes disciplinares do curso de formação inicial.

Com relação à aproximação ou distanciamentos entre a Geografia escolar e a Geografia acadêmica, levamos em consideração, sobretudo, a visão dos professores da Educação Básica e dos professores universitários acerca desse tema. Para a maioria dos docentes da Educação Básica existe um distanciamento entre a Geografia escolar e a Geografia acadêmica, principalmente no que se refere aos conteúdos ministrados. Porém, percebemos que esse distanciamento, conforme a fala dos professores, está ligado muito mais a forma como os conteúdos são ministrados dentro das disciplinas do curso de formação inicial, isto é, a maneira didático-pedagógica de como essas disciplinas são ministradas.

No que diz respeito às duas matrizes curriculares, compreendemos que esse distanciamento entre a Geografia escolar e a acadêmica ocorre mais no documento curricular de 1984, no qual, de acordo com os professores da Educação Básica, as disciplinas, sobretudo, as específicas da área de Geografia Física eram muito técnicas, ou seja, muito relacionadas ao bacharelado, o que dificultava a prática docente quando estes chegavam à escola.

Já com relação a matriz curricular de 2007, como vimos anteriormente, um dos professores disse perceber distanciamento entre as duas modalidades, enquanto que o outro falou que não percebia esse distanciamento, pois, para ele, o que havia era uma diferença de abordagens no que se refere aos conteúdos vistos na Geografia escolar e na Geografia acadêmica. No entanto, percebemos, pela própria disposição das disciplinas no documento, que esta se preocupa mais com a formação docente do que a matriz de 1984. Esse fato se deve, principalmente, ao surgimento de políticas públicas a partir dos anos de 1990 com o intuito de melhorar a formação para o magistério.

Mesmo com todas as leis, pareceres e resoluções criadas com o objetivo de oferecer maior autonomia aos cursos de licenciaturas, de ofertar uma formação melhor ao profissional docente, percebemos que ainda existem algumas questões que precisam ser revistas: Por que algumas leis não conseguem ser aplicadas nos espaços das universidades e das escolas? Por que durante a construção dessas políticas, os professores não são estimulados a participarem do processo? Como vimos na construção da oficina da matriz curricular, os docentes da Educação Básica construíram um documento que eles acreditavam ser importante para a formação profissional. Assim sendo, é necessária a participação desses sujeitos no processo formativo para o magistério. Conforme Nóvoa (2007), é preciso devolver a formação para os professores.

No que se refere a visão dos professores da Educação Básica acerca da formação inicial. Todos afirmaram ser necessária no processo formativo. Todavia, alguns relataram a importância de existir uma interação dos professores universitários com as escolas, para que eles tenham conhecimento de como funciona o espaço escolar e também dos conteúdos geográficos que são trabalhados na disciplina escolar de Geografia.

Outro ponto que nos chamou atenção durante a realização da pesquisa foi a referência que alguns professores e também os estagiários observados no decorrer do Estágio Docência fazem aos conteúdos relacionados à Cartografia. Para eles existia muita dificuldade em trabalhar com temas referentes à localização, à escala, a mapas, a fusos horários etc. Esse fato nos leva a pensar nas seguintes questões: Por que a compreensão desses conteúdos é difícil para alguns sujeitos? Será uma deficiência que vem desde a formação escolar? Como melhorar o entendimento desses temas na formação dos alunos? São questões que precisam ser repensadas na formação docente em Geografia.

A partir das observações realizadas nas aulas dos professores da Educação Básica, percebemos que cada docente possui a sua maneira de ensinar. Isso está relacionado à formação recebida por cada um ao longo de sua história. Observamos que as concepções de Geografia (Tradicional, Quantitativa e Crítica) se encontram presentes na forma de ensinar desses sujeitos. Portanto, há a necessidade de conhecermos a história da Geografia escolar e da Geografia e ver como elas se manifestam nas aulas ministradas pelos professores.

No tocante a percepção dos professores formadores acerca do distanciamento entre a Geografia escolar e a Geografia acadêmica. Percebemos, no diálogo com os mesmos, que estes relacionavam esse distanciamento à maneira didático-pedagógica como as disciplinas eram ministradas, algumas vezes, não fazendo interação dos conhecimentos acadêmicos com a realidade escolar. Para dois, desses docentes entrevistados, essa interação não é possível também pelas condições estruturais da universidade, pois esta não dispõe de alguns materiais

e serviços que seriam fundamentais para melhorar a relação universidade-escola. Todavia, é necessário dizer que tanto os professores da Educação Básica quanto os professores formadores ressaltaram a importância de alguns programas de extensão, sobretudo o PIBID, nesse processo de aproximação universidade-escola.

Com relação à formação inicial do curso de licenciatura em Geografia da FAFIDAM, os docentes formadores afirmaram que a matriz curricular de 2007 teve um avanço considerável em comparação ao documento curricular de 1984, principalmente no que se refere às disciplinas ligadas ao ensino de Geografia. No entanto, como já mencionamos, não basta termos uma matriz curricular que integre teoria e prática apenas no papel. É necessário que as disciplinas que compõem esse documento sejam ministradas considerando a relação entre os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos escolares. Nesse sentido, os professores formadores desempenham uma importante função para contemplar essa interação.

Compreendemos, a partir do processo dialógico entre os teóricos estudados, os sujeitos participantes e as nossas próprias reflexões, que a Geografia escolar e a Geografia acadêmica possuem, de acordo com suas características, distanciamentos e aproximações entre si. Distanciamentos mencionados nesse trabalho referentes, sobretudo, à forma como as disciplinas são ministradas dentro dos cursos de formação inicial e aproximações na busca pela formação de sujeitos conscientes do lugar que ocupam no espaço terrestre, isto é, pessoas capazes de refletir criticamente a respeito dos fenômenos geográficos que acontecem no espaço. Assim caminham as Geografias, entrelaçando-se na busca de conhecimentos que possam modificar o pensamento da humanidade.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Professor-investigador: Que sentido? Que formação? **Cadernos de Formação de professores**. Aveiro, n. 01, p. 21-30, 2000.

ALBERTI, V. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

_____. **Manual de História oral**, 3ª. ed., RJ: Editora FGV, 2005.

_____. **História oral**: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: FGV, 1990.

BORGES, L. P. C.; FONTOURA, H. A. Diálogos entre a escola de educação básica e a universidade: a circularidade de saberes na formação docente. **InterMeio**, Campo Grande, v.16, n.32, p.143-156, 2010. Disponível em: <<http://seer.ufms.br>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

BRZENZINSKI, I. Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática. In: RIBEIRO, R. *et al* (Orgs.). **Formação de Professores**. São Paulo: UNESP, 1998, p. 161-173.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 009/2001**: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index>>. Acesso em: 27 mar. 2012.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 492/2001**: Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index>> . Acesso em: 27 mar.2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. 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. **Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index>> . Acesso em: 07 mar.2016.

CACETE, N. H. Reforma educacional em questão: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia e a formação de professores para a escola básica. In. ALBUQUERQUE, M. A. M; FERREIRA, J. A. de S. (Orgs.). **Formação, Pesquisas e Práticas Docentes**: Reformas Curriculares em Questão. João Pessoa: Mídia, 2013, p. 47-58.

_____. A evolução do ensino superior brasileiro e a formação de professores de Geografia. **Revista Geográfica de América Central**, Costa Rica, n. Especial EGAL, p. 1-33, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.una.ac.cr>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

CALLAI, H. C. **A formação do profissional da Geografia**: o professor. Ijuí: Ed.Unijuí, 2013.

CAMPOS, M de C. A formação do professor de geografia: a difícil construção do saber/fazer docente. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 3, n. 6, p. 3-15, 2012. Disponível em: <<http://www.geosaberes.ufc.br>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

CASSAB, C. Reflexões sobre o ensino de Geografia. **Geografia: Ensino & Pesquisa**, Santa Maria - RS, v. 13, n. 1, p. 43-59, 2009.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas – SP: Papirus, 1998.

_____. **O ensino crítico de geografia em escolas públicas do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1991.

_____. **O Ensino de Geografia na Escola**. Campinas – SP: Papirus, 2012.

CHARLOT, B. **Da Relação com o Saber**: Elementos para uma Teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CLAVAL, Paul. **Epistemologia da geografia**. Florianópolis: EdUFSC, 2011.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço, um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, I. E. de *et al* (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. (p. 15-47).

DELGADO, L. A. N. **História oral** – memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Revista de Educação e Sociedade**. Naviraí, v. 01, n. 01, p. 34-42, 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufms.br>>. Acesso em: 27 mar. 2015.

EEM ARSÊNIO FERREIRA MAIA. **Projeto Político Pedagógico**: Limoeiro do Norte-CE, 2014.

EEM LAURO REBOUÇAS DE OLIVEIRA. **Projeto Político Pedagógico**: Limoeiro do Norte-CE.

FACULDADE DE FILOSOFIA DOM AURELIANO MATOS. **Projeto Político Pedagógico de licenciatura em Geografia**. FAFIDAM: Limoeiro do Norte-CE, 2007.

FERREIRA, M. S. Quem narra diz... **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 27, n. 13, p. 51-76, 2006.

FERREIRA, M. M. História, tempo presente e história oral. **Topoi**, Rio de Janeiro, p. 314-332, 2002.

FERREIRA, A. J; BITTAR, M. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Caderno Cedes**. Campinas, vol. 28, n. 76, p. 333-355, 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 mar. 2015.

FIORENTINI, D *et al*. Saberes docentes: m desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G. *et al* (Orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente**: professor (a) pesquisador (a). Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 307-335.

GATTI, B. **Formação de professores e carreira:** problemas e movimentos de renovação. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

GONZAGA, A. M. A pesquisa em educação: um desenho metodológico na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, S. G. *et al* (Orgs.). **Pesquisa em educação:** alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola, 2011, p. 65-91.

KAERCHER, Nestor André. **A Geografia escolar na prática docente:** a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

LACOSTE, Y. **A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra.** Campinas, SP: Papirus, 2012.

LEÃO, V. de P. Os cursos de Geografia e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica. In: ALBUQUERQUE, M. A. M; FERREIRA, J. A. de S. (Orgs.). **Formação, Pesquisas e Práticas Docentes:** Reformas Curriculares em Questão. João Pessoa: Mídia, 2013, p. 15-45.

LEITE, Y. U. F. *et al*. **Formação de professores:** Caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Liber Livro, 2008.

LOPES, A. C; MACEDO, E. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

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

MENEZES, V. S. **GEOGRAFIA ESCOLAR: as concepções teóricas e a epistemologia da prática do professor de Geografia.** Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MINAYO, S. C. M. de. *et al*. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAES, A. C. R. **Geografia:** pequena história crítica. São Paulo: Annablume, 2007.

MOREIRA, R. **Pensas e ser em Geografia:** ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. São Paulo: Contexto, 2011.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**, n.350, 2007. Disponível em: <<http://www.revistaeducacion.mec>>. Acesso em: 28 abr. 2007.

_____. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, A. (Org). Vidas de professores. Coleção Ciências da Educação, Vol. 4. Porto: Porto Editora, 2000.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, vol. III, p. 5-14, 1997. Disponível em: <<https://edisiplinas.usp.br>>. Acesso em: 7 mai. 2016

PEREIRA, R. M. F. A. **Da Geografia que se ensina a gênese da Geografia Moderna**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1988.

PINHEIRO, A. C. **Trajetória da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Geografia no Brasil 1972- 2000**. 2003. Tese (Doutorado em Geociências) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2003.

_____. **LUGARES DE PROFESSORES: Vivências, formação e práticas docentes nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Porto de Ideias, 2012.

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. Disponível em: <<http://www.okara.ufpb.br>>. Acesso em: 7 mai. 2018.

PORTELLI, A. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

PONTUSCHKA, N. N. A Geografia: pesquisa e ensino. In CARLOS, A. F. A. **Novos caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 111 a 142.

_____. A formação geográfica e pedagógica do professor. In SILVA, J. B. *et al.* **Panorama da geografia brasileira**. São Paulo: Annablume, 2006.

PONTUSCHKA, N. N; PAGANELLI, T, Y; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMSON, O. M. (org.). **Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais, v.5, 1988. p. 68-80.

RIBEIRO, M. W. Origens da disciplina de Geografia na Europa e seu desenvolvimento no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 11, n. 34, p. 817-834, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

ROCHA, G. O. **A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

SACRISTÁN, J. G. Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, A. M. R. da; FIOREZE, Z. G. Geografia, ciência e ensino. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, n. 26, p. 9-21, 2000. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br>>. Acesso: 7 mai. 2016.

SIMÕES, W. O lugar das Ciências Humanas na “reforma” do ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 45-59, 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 7 mai. 2018.

TARDIF, M. **Saberes Docente e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

TONINI, Ivaine Maria. **Geografia escolar: uma história sobre seus discursos pedagógicos**. Ijuí: EdUnijuí, 2006.

VESENTINI, J. W. **Para uma Geografia crítica na escola**. São Paulo: Editora do autor, 2008.

_____. A formação do professor de Geografia – algumas reflexões. In: PONTUSCHKA, N. N; OLIVEIRA, A. U. (Orgs.). **Geografia em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 235-240.

_____. O método e a práxis (Notas polêmicas sobre geografia tradicional e geografia crítica). **Terra Livre**. São Paulo: AGB, n. 2, 1987.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. *et al.* (Orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 207-236.

DOCUMENTO SONORO MUSICAL

GERALDO VANDRÉ. Pra não dizer que não falei das flores. In: Geraldo Vandré. Geraldo Vandré no Chile. São Paulo: Som/Maior, 1968.

ANEXOS

Anexo 1 – Matriz curricular (adaptada) do curso de Geografia de 1984

MATRIZ CURRICULAR DE 1984				
Semestre	Código	Disciplinas obrigatórias	Créditos	Pré-requisito
01	LN 153	COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO I	6	
	LN 155	CÁLCULO I	4	
	LN 158	INTRODUÇÃO A UNIVERSIDADE E AO CURSO	2	
	LN 252	METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO	4	
	LN 632	LÍNGUA INGLESA INSTRUMENTAL	4	
02	LN 117	BIOLOGIA GERAL I	4	
	LN 156	INTRODUÇÃO A FILOSOFIA	4	
	LN 270	INTRODUÇÃO A ESTATÍSTICA	4	
	LN 458	FÍSICA I	4	
	LN 465	COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO II	4	LN 153
03	LN 123	FUNDAMENTOS DE GEOGRAFIA	4	
	LN 129	GEOGRAFIA DA POPULAÇÃO	4	
	LN 194	INTRODUÇÃO A ECONOMIA	4	
	LN 365	INTRODUÇÃO A SOCIOLOGIA	4	
	LN 452	PSICOLOGIA DA ADOLESCÊNCIA	4	
04	LN 122	GEOLOGIA	4	
	LN 124	GEOG. ASTRON. E COSMOGRÁFICA	4	
	LN 125	METEOROLOGIA	4	
	LN 133	GEOGRAFIA DAS INDÚSTRIAS	4	LN 129
	LN 306	PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM	4	LN 452
05	LN 126	GEOMORFOLOGIA	4	LN 122 / LN 127
	LN 127	CLIMATOLOGIA	4	
	LN 128	CARTOGRAFIA	4	

	LN 134	GEOGRAFIA AGRÁRIA	4	
	LN 469	DIDÁTICA I	4	
06	LN 131	GEOGRAFIA DO BRASIL I	4	LN122 / LN126
	LN 132	BIOGEOGRAFIA	4	LN122 / LN127
	LN 142	GEOGRAFIA DO BRASIL II	4	LN129
	LN 151	GEOGRAFIA URBANA E DOS SERVIÇOS	4	LN133 / LN134
	LN 176	GEOGRAFIA DO DESENVOLVIMENTO E SUBDESENVOLVIMENTO	4	
07	LN 135	OCEANOLOGIA E HIDROLOGIA CONTINENTAL	4	
	LN 138	GEOGRAFIA DO NORDESTE E DO CEARÁ	4	LN131
	LN 139	RECURSOS NATURAIS E CONSERVACIONISMO	4	LN132
	LN 164	DIDÁTICA II	4	LN306 / LN452 / LN469
	LN 198	ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO 1º. E 2º. GRAU	4	
08	LN 137	GEOGRAFIA APLICADA AO PLANEJAMENTO REGIONAL	4	LN142
	LN 140	PRÁTICA DE ENSINO I GRAU EM GEOGRAFIA	4	LN164
	LN 356	ANTROPOLOGIA CULTURAL	6	
	LN 409	HISTÓRIA ECONÔMICA GERAL E DO BRASIL	4	
09	LN162	PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA DO II GRAU	4	LN140
Semestre	Código	DISCIPLINAS OPTATIVAS	Créd.	Pré-requisito
99	LN 130	PEDOLOGIA	4	LN122 / LN127
	LN 147	ECOLOGIA	4	
	LN 195	BOTÂNICA	4	
	LN 196	ZOOLOGIA	4	
	LN 238	HIDROLOGIA	4	
	LN 369	ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO	4	
	LN 405	INTRODUÇÃO A ECONOMIA	4	

	LN 426	ANTROPOLOGIA CULTURAL	4	
	LN 490	GEOGRAFIA SOCIAL	4	
	LN 491	SOCIOLOGIA II	6	
	LN 528	TEORIA MÉTODO E PRÁTICA DE PESQUISA	4	LN 252
	LN 529	GEOMORFOLOGIA CLIMÁTICA	4	LN 126
	LN 537	GEOGRAFIA POLÍTICA	4	
	LN 538	GEOGRAFIA DOS ESPACOS MUNDIAIS	4	
Semestre	Código	DISCIPLINAS OPTATIVAS (Matriz de 1984)	Créditos	Pré-requisito
99	LN 672	PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL	4	LN 750
	LN 673	GEOGRAFIA ECONOMICA GERAL	4	
	LN 704	ECOLOGIA GERAL	4	
	LN 723	OFICINA EM GEOGRAFIA I	4	LN 122 / LN 127 / LN 128
	LN 724	OFICINA EM GEOGRAFIA II	4	LN 129 / LN 133 / LN 134
	LN 752	GEOGRAFIA E ENSINO	4	
	LN 827	ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	4	
Créditos: Total: 170 (Optativos: Min.: 8; Máx.: 12)				

Fonte: ALMEIDA, 2015.

Anexo 2 – Matriz curricular (adaptada) do curso de Geografia de 2007

MATRIZ CURRICULAR DE 2007				
Semestre	Código	Disciplina	Créditos	Pré-Requisitos
01	LN122	GEOLOGIA	4	
	LN128	CARTOGRAFIA	4	
	LN156	INTRODUÇÃO A FILOSOFIA	4	
	LN365	INTRODUÇÃO A SOCIOLOGIA	4	
	LN745	INTROD. AO PENSAMENTO GEOGRÁFICO	4	
02	LN127	CLIMATOLOGIA	4	
	LN129	GEOGRAFIA DA POPULAÇÃO	4	
	LN252	METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO	4	
	LN452	PSICOLOGIA DA ADOLESCÊNCIA	4	
	LN538	GEOGRAFIA DOS ESPAÇOS MUNDIAIS	4	
03	LN126	GEOMORFOLOGIA	4	LN122 / LN127
	LN133	GEOGRAFIA DAS INDÚSTRIAS	4	LN129
	LN134	GEOGRAFIA AGRÁRIA	4	LN129
	LN306	PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM	4	LN452
	LN723	OFICINA EM GEOGRAFIA I	4	LN122 / LN127 / LN128
04	LN272	DIDÁTICA GERAL	4	
	LN369	ESTR.E FUNC. ENSINO FUND. E MÉDIO	4	
	LN724	OFICINA EM GEOGRAFIA II	4	LN129 / LN133 / LN134
	LN749	RECURSOS HÍDRICOS	4	LN122 / LN127
	LN750	GEOGRAFIA URBANA	4	LN133 / LN134
05	LN130	PEDOLOGIA	4	LN122 / LN127
	LN132	BIOGEOGRAFIA	4	LN122 / LN127
	LN746	OFICINA EM GEOGRAFIA III	4	LN126 / LN749
	LN747	GEOGRAFIA HUMANA DO BRASIL	4	LN750
	LN748	GEOGRAFIA FÍSICA DO BRASIL	4	LN126
06	LN751	TEORIA E MÉTODO EM GEOGRAFIA	4	LN745
	LN752	GEOGRAFIA E ENSINO	4	
	LN753	OFICINA EM GEOGRAFIA IV	8	LN130 / LN132 / LN747 / LN748 / LN750

MATRIZ CURRICULAR DE 2007				
Semestre	Código	Disciplina	Créditos	Pré-Requisitos
	LN754	GEOGRAFIA DO NORDESTE	4	LN747 / LN748
07	LN755	ESTÁGIOSUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA I	8	LN272 / LN369 / LN752
	LN756	GEOGRAFIA DO CEARÁ	4	LN754
08	LN757	EST.SUP.EM GEOG.II-ENS.FUNDAMENTAL	8	LN723 / LN724 / LN746 / LN753 / LN755
	LN758	PROJETO DE PESQUISA EM GEOGRAFIA	4	LN751
09	LN744	TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO	4	LN758
	LN759	EST.SUP. EM GEOGRAFIA III-ENS.MÉDIO	8	LN757
99	LM058	GESTÃO DE BACIAS HIDROGRÁFICAS	4	LN749
	LM059	GEOGRAFIA CULTURAL	4	LN745
	LM064	HISTÓRIA ECON. SOC. POLÍTICA DO BRASIL	4	
	LM074	GEOGRAFIA ECONÔMICA	4	
	LN194	INTRODUÇÃO A ECONOMIA	4	
	LN270	INTRODUÇÃO A ESTATÍSTICA	4	
	LN285	GEOLOGIA GERAL	4	
	LN465	COMUNICAÇÃO E EXPRESSAO II	4	LN153
	LN672	PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL	4	LN750
	LN760	OCEANOGRAFIA	4	LN122 / LN127
	LN761	NOÇÕES DE ASTRONOMIA P/ GEOGRAFIA	4	
	LN777	SENSORIAMENTO REMOTO	4	LN128
	LN790	GESTÃO DOS RECURSOS NATURAIS	4	LN126
	LN791	GEOMORFOLOGIA DO CEARÁ	4	LN126
	LN827	ESTRUT. E FUNC.DA EDUCAÇÃO BÁSICA	4	
	LN901	ATIVIDADES ACADÊMICO - CIENTÍFICO - CULTURAIS	12	
	LN941	ESPAÇO , TERRITÓRIO E REGIÃO	4	LN745
	LN942	FÍSICA PARA GEOGRAFIA	4	

MATRIZ CURRICULAR DE 2007				
Semestre	Código	Disciplina	Créditos	Pré-Requisitos
	LN943	GEOGRAFIA AMBIENTAL	4	LN745
	LN946	GEOGRAFIA DO TURISMO	4	
	LN947	LEIT. E INTERP. DE MAPAS E GRÁFICOS	4	LN128
	LN982	EDUCAÇÃO AMBIENTAL	4	
Créditos: Total: 176 (Optativos: 12)				

Fonte: ALMEIDA, 2015.

Anexo 3 - Matriz curricular (adaptada) do curso de Geografia de 2011

MATRIZ CURRICULAR 2014								
SEMESTRES	Código	Disciplinas	Créditos			Hora/aula	Pré-Requisito	Curso
			C T	C L	CP			
SEMESTRE I	LN 745	Introdução ao Pensamento Geográfico	4			68		GEOGRAFIA
	LN 122	Geologia Geral	3	1		68		GEOGRAFIA
	LN 365	Introdução à Sociologia	4			68		HISTÓRIA
	LN 252	Metodologia Trabalho Científico	4			68		GEOGRAFIA
	LN 128	Cartografia	4			68		GEOGRAFIA
		TOTAL (H/A)				340		
SEMESTRE II	LN xxx	Geografia Econômica	4			68		GEOGRAFIA
	LN 127	Climatologia	3	1		68		GEOGRAFIA
	LN xxx	Categorias do Pensamento Geográfico	4			68		GEOGRAFIA
	LN156	Introdução a Filosofia	4			68		HISTÓRIA

	LN xxx	Geografia Política	4			68		GEOGRAFIA
		TOTAL (H/A)				340		
SEMESTRE III	LN 129	Geografia da População	3	1		68		GEOGRAFIA
	LN 126	Geomorfologia	3	1		68	Geologia/Climatologia	GEOGRAFIA
	LN 130	Pedologia	3	1		68	Geologia/Climatologia	GEOGRAFIA
	LN 272	Didática Geral	4			68		PEDAGOGIA
	LN 723	Oficina em Geografia I	1		3	68	Geologia/Climatologia/ Cartografia	GEOGRAFIA
		TOTAL (H/A)				340		
SEMESTRE IV	LN 750	Geografia Urbana	3	1		68	Geografia Agrária/Geografia Indústrias	GEOGRAFIA
	LN 749	Recursos Hídricos	3	1		68	Geologia/ Climatologia	GEOGRAFIA
	LN 134	Geografia Agrária	3	1		68	Geografia da População	GEOGRAFIA
	LN 452	Psicologia Evolutiva	4			68		PEDAGOGIA
	LN 724	Oficina em Geografia II	1		3	68	Geografia: Agrária Indústrias / População	GEOGRAFIA

		TOTAL (H/A)				340		
SEMESTRE V	LN 747	Geografia Humana do Brasil	4			68	Geografia Urbana	GEOGRAFIA
	LN 748	Geografia Física do Brasil	4			68	Geomorfologia	GEOGRAFIA
	LN 306	Psicologia da Aprendizagem	4			68	Psicologia Evolutiva	PEDAGOGIA
	LN 132	Biogeografia	3	1		68	Geologia/Climatologia	GEOGRAFIA
	LN 746	Oficina em Geografia III	1		3	68	Geomorfologia/R. Hídricos	GEOGRAFIA
		TOTAL (H/A)				340		
SEMESTRE VI	LN xxx	Teoria e Método em Geografia Humana	4			68	Categorias do Pensamento Geográfico	GEOGRAFIA
	LN 752	Geografia e Ensino	1		3	68		GEOGRAFIA
	LN 753	Oficina em Geografia IV	2		6	136	Geografia Urbana/Pedologia/Biogeografia/ G. Física do Brasil G. Humana do Brasil	GEOGRAFIA
	LN 754	Geografia do Nordeste	4			68	Geografia Humana Brasil/Geo.Física do Brasil	GEOGRAFIA

		TOTAL (H/A)				340		
SEMESTRE VII	LN xxx	Teoria e Método em Geografia Física	4			68	Categorias do Pensamento Geográfico	GEOGRAFIA
	LN 369	Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio	4			68		PEDAGOGIA
	LN 755	Estágio Supervisionado em Geografia I	2		6	136	Geografia e Ensino	GEOGRAFIA
	LN 756	Geografia do Ceará	4			68	Geografia do Nordeste	GEOGRAFIA
		TOTAL (H/A)				340		
SEMESTRE VIII	LN 757	Estágio Supervisionado em Geografia II: Ensino Fundamental	2		6	136	Estágio Sup.I /Didática Geral/ Oficinas I,II,III,IV	GEOGRAFIA
	LN 758	Libras	4			68		GEOGRAFIA
	LN xxx	Trabalho de Conclusão de Curso I	4			68	Teoria e Método em Geografia Física Teoria e Método em Geografia Humana	GEOGRAFIA

	LN 538	Geografia dos Espaços Mundiais	4			68	Geografia Econômica	GEOGRAFIA
		TOTAL (H/A)				340		
SEMESTRE IX	LN xxx	Trab. Conclusão de Curso II	4			68	Projeto de Pesquisa Trab. Conclusão de Curso I	GEOGRAFIA
	LN 759	Estágio Supervisionado em Geografia III: Ensino Médio	2		6	136	Estágio Supervisionado em Geografia II	GEOGRAFIA
	-	Optativa	4			68		
	LN 901	Atividades acadêmico-científico-culturais	12			204		
		TOTAL (H/A)				476		
Créditos Total: 188.								

Fonte: PPP do curso de Geografia

Anexo 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA- MESTRADO ALUNA: CLÁUDIA SIMONE LEMOS ALMEIDA ORIENTADOR: ANTONIO CARLOS PINHEIRO
---	---

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa realizada por Cláudia Simone Lemos Almeida e que será apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, na Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Geografia. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. A presente pesquisa tem como objetivo compreender a relação entre os conhecimentos da geografia escolar e os conhecimentos da geografia acadêmica e suas influências na formação do professor. Como método de coleta de análise de dados serão utilizadas a entrevista e as técnicas de observação considerando, para esta última, a disponibilidade dos envolvidos na pesquisa. Os sujeitos terão o direito de retirar o consentimento a qualquer momento sem o risco de serem penalizados (as) por isso, assim como, de solicitar quando sentir necessário, esclarecimentos por parte da pesquisadora.

Assinatura da pesquisadora

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____,

RG _____ CPF _____,

Abaixo assinado, concordo em participar do estudo como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora sobre a pesquisa e os desdobramentos nela envolvidos. Foi garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data

Assinatura

Anexo 5 – Modelo de Entrevista (Professores Formadores)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – MESTRADO

**MODELO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DO CURSO DE
LICENCIATURA EM GEOGRAFIA – UECE/FAFIDAM**

PERFIL DO PROFESSOR (A)

1. Qual a sua formação acadêmica?
2. Quantos anos de prática docente?
3. Já lecionou na Educação Básica?
4. Possui pós-graduação? Qual o nível? Em que área?
5. Qual(is) disciplina(s) você ministra no curso?
6. Qual a área do curso que você mais se identifica? Por quê?
7. Você participou da elaboração de alguma das matrizes?
8. Como você avalia a formação que o curso de Graduação em Geografia a partir da matriz de 1984 tem oferecido aos futuros professores?
9. Como você avalia a formação que o curso de Graduação em Geografia a partir da matriz de 2007 tem oferecido aos futuros professores?
10. Você acredita que os componentes curriculares oferecidos atualmente por meio da matriz de 2007 têm atendido às necessidades dos discentes?
11. Você enquanto professor do curso acha que a mudança na matriz melhorou a relação teoria e prática na formação dos futuros professores? Por quê?
12. Como você avalia a relação entre a universidade e a escola dentro do curso?
13. Você acredita que existe um distanciamento entre os conhecimentos da Geografia acadêmica e da Geografia escolar?
14. Como você pensa a matriz curricular do curso de Geografia? Críticas, mudanças e sugestões.

Anexo 6 - Modelo de Entrevista (Professores da Educação Básica)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – MESTRADO

**MODELO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
PERFIL DO PROFESSOR (A)**

- 1- Em que ano concluiu a graduação em Geografia?
- 2- Quantos anos de prática docente?
- 3- Em qual universidade você se formou?
- 4- Possui formação em outro curso?
- 5- Possui pós-graduação? Qual o nível? Em que área?
- 6- Sempre quis fazer Geografia ou tinha a pretensão de fazer outro curso?
- 7- Quando você entrou no curso tinha a pretensão de ser professor?
- 8- Como foi sua preparação para ser professor? Você teve influências de sua família ou de outras pessoas?
- 9- Como foi seu curso de graduação com relação aos aspectos:
 - a- Nível dos professores
 - b- Infraestrutura do curso (laboratório, material didático, aulas de campo, etc)
 - c- A organização da matriz curricular (distribuição das disciplinas, relação teoria e prática, saber se tiraria ou colocaria alguma disciplina)
 - d- Aproximação com a escola
- 10- O que você mudaria na sua formação inicial? O que você teria a propor para melhorar o curso de licenciatura em geografia da FAFIDAM?
- 11- Quais as dificuldades que você teve durante o curso?
- 12- Como você era enquanto aluno na escola?
- 13- Qual a relação que você via entre a Geografia ministrada na escola quando fazia o ensino médio e a Geografia que você viu na universidade?
- 14- Você lembra como era a Geografia no seu tempo de escola? E na universidade?
- 15- Quais as áreas da Geografia que você mais gostava na escola e na universidade? Por quê?
- 16- Hoje como professor da educação básica, como você vê a Geografia dentro da escola? Com relação ao conteúdo.
- 17- Já pensou em abandonar a carreira docente? Quais motivos?
- 18- Como é sua prática, como professor de Geografia em sala de aula?
- 19- Existem dificuldades para ministrar as aulas de Geografia?
- 20- Com relação aos conteúdos geográficos, você acha que existe um distanciamento entre os conteúdos ministrados na universidade e os conteúdos ministrados na escola?
- 21- Você tem alguma sugestão para melhorar a estrutura de organização dos conteúdos de geografia na escola? E na universidade?
- 22- O que você sugere para diminuir esse distanciamento entre a geografia acadêmica e a geografia escolar?

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A RELAÇÃO ENTRE A GEOGRAFIA ESCOLAR E A ACADÊMICA: IMPACTOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Pesquisador: CLAUDIA SIMONE LEMOS ALMEIDA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 74501317.0.0000.5188

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.357.727

Apresentação do Projeto:

O Projeto de Pesquisa A RELAÇÃO ENTRE A GEOGRAFIA ESCOLAR E A ACADÊMICA: IMPACTOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR tem como Pesquisador Responsável: CLAUDIA SIMONE LEMOS ALMEIDA/Programa de Pós- Graduação em Geografia/UFPB

Desenho:

Estudar e compreender a relação entre os conhecimentos da Geografia escolar e os conhecimentos da Geografia acadêmica e suas influências na formação do professor.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender a relação entre os conhecimentos da Geografia escolar e os conhecimentos da Geografia acadêmica e suas influências na formação do professor.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa não apresenta riscos para os participantes, uma vez que, serão feitas entrevistas contendo questões relacionadas a formação inicial dos sujeitos e também sua prática em sala de aula. As observações não serão participativas e tem como objetivo relacionar o que será dito pelos sujeitos com sua prática no exercício da profissão docente.

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Benefícios:

Os benefícios sociais da pesquisa visam uma aproximação entre os conhecimentos da Geografia acadêmica com os conhecimentos da Geografia escolar buscando uma relação maior entre universidade-escola, e consequentemente, por meio dessa interação formar profissionais docentes capazes de assumir a complexidade do universo escolar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O Projeto em questão está bem escrito e pontuados todos os itens como apresentação, desenho do estudo, introdução, objetivos, riscos/benefícios, metodologia, cronograma, orçamento.

A documentação exigida pela Resolução 466/2012/CNS/MS está incluída- folha de rosto, TCLE, declarações, cartas de anuências, modelo de entrevista, certidão e outros, pois a mesma regulamenta os estudos com pesquisas que envolvem os seres humanos.

METODOLOGIA:

1-estudo quantitativo/qualitativo,

2-elaborar um levantamento bibliográfico em livros, teses, dissertações e artigos de autores, tanto da Ciência Geográfica, como de outras áreas da Educação,

3-universo/amostra: professores de geografia/9 indivíduos/05 Professores da Educação Básica e 04 Professores Formadores,

4-coleta de dados: entrevistas

5-análise de dados: a metodologia de análise dos será feita a partir da transcrição e análise das entrevistas com os sujeitos da pesquisa. Será feita também relatos das observações feitas em sala de aula.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação do Projeto estão coerentes com o tema estudado e as correções solicitadas foram atendidas. Documentação anexada.

Recomendações:

Aprovado

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado e sem pendências.

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

**UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA**



Continuação do Parecer: 2.357.727

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_976366.pdf	29/09/2017 10:41:00		Aceito
Outros	MODELO_DE_ENTREVISTA_EDUCACAO_BASICA.pdf	29/09/2017 10:40:21	CLAUDIA SIMONE LEMONS ALMEIDA	Aceito
Outros	MODELO_DE_ENTREVISTA_COM_O_PROFESSOR_FORMADOR.pdf	29/09/2017 10:34:47	CLAUDIA SIMONE LEMONS ALMEIDA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	29/09/2017 10:28:34	CLAUDIA SIMONE LEMONS ALMEIDA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	21/08/2017 15:58:48	CLAUDIA SIMONE LEMONS ALMEIDA	Aceito
Outros	TERMO_DE_ANUENCIA_UNIVERSIDADE.pdf	11/08/2017 16:18:05	CLAUDIA SIMONE LEMONS ALMEIDA	Aceito
Outros	TERMO_DE_ANUENCIA_ESCOLA.pdf	11/08/2017 16:17:25	CLAUDIA SIMONE LEMONS ALMEIDA	Aceito
Outros	TERMO_ANUENCIA_ESCOLA.pdf	11/08/2017 16:16:36	CLAUDIA SIMONE LEMONS ALMEIDA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_DE_COMPROMISSO.pdf	11/08/2017 15:50:15	CLAUDIA SIMONE LEMONS ALMEIDA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_DA_INSTITUICAO.pdf	11/08/2017 15:49:34	CLAUDIA SIMONE LEMONS ALMEIDA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_DA_PESQUISA.pdf	11/08/2017 15:48:07	CLAUDIA SIMONE LEMONS ALMEIDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO.pdf	11/08/2017 15:46:18	CLAUDIA SIMONE LEMONS ALMEIDA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA.pdf	11/08/2017 15:44:51	CLAUDIA SIMONE LEMONS ALMEIDA	Aceito

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 2.357.727

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 30 de Outubro de 2017

Assinado por:

Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador)

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com