



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS
Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia

SUZANA RIBEIRO LIMA OLIVEIRA

**FORMADORES DE PROFISSIONAIS EM GEOGRAFIA E
IDENTIDADE(S) DOCENTE(S)**

Goânia/Goias, 2016

SUZANA RIBEIRO LIMA OLIVEIRA

**FORMADORES DE PROFISSIONAIS EM GEOGRAFIA E
IDENTIDADE(S) DOCENTE(S)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás como exigência parcial para obtenção do título de Doutor.

Área de concentração: Natureza e Produção do Espaço.
Linha de pesquisa: Ensino-Aprendizagem em Geografia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Lana de Souza Cavalcanti

Goiânia/Goiás, 2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Oliveira, Suzana Ribeiro Lima
Formadores de profissionais em Geografia e Identidade(s)
Docente(s) [manuscrito] / Suzana Ribeiro Lima Oliveira. - 2016.
225 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Lana de Souza Cavalcanti.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Goiânia, 2016.
Bibliografia. Apêndice.

1. Geografia. 2. Identidade(s) Docente(s). 3. Formação de profissionais. 4. Ensino superior. I. Cavalcanti, Lana de Souza , orient. II. Título.

CDU 911

OLIVEIRA, Suzana Ribeiro Lima. *Formadores de profissionais em Geografia e identidade(s) docente(s)*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás, área de concentração Natureza e Produção do Espaço, linha de pesquisa Ensino-Aprendizagem em Geografia, para obtenção do título de Doutor.

Aprovado em: 07/07/2016.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Lana de Souza Cavalcanti
Presidente da banca

Profª. Dra. Míriam Aparecida Bueno
Membro

Profª. Dra. Karla Annyelly Teixeira de Oliveira
Membro

Prof. Dr. Vanilton Camilo de Souza
Membro

Profª. Dra. Suely Lima de Assis Pinto
Membro

Dedico em especial a minha família que diretamente contribuiu para que eu pudesse construir o presente trabalho a partir de dimensões identitárias essenciais que foram fortalecidas ao longo desses anos de vida e de estudos.

Esta dedicatória se estende também a minha querida professora e orientadora. Sua confiança, sabedoria, respeito, e acima de tudo, a sua humildade humana, possibilitou a superação dos desafios com leveza e serenidade.

AGRADECIMENTOS

A realização desta tese contou com importantes apoios e incentivos os quais sou imensamente grata:

Agradeço primeiro a Deus, por ter me acompanhado em cada um dos instantes, não só deste importante trabalho, mas por toda a minha vida.

À minha orientadora, a quem admiro como pessoa e profissional, a profa. Dra. Lana de Souza Cavalcanti, pelos momentos de orientação, de convívio, de aprendizagem, que levarei comigo como exemplos a seguir em minha profissão docente no ensino superior em Geografia.

Às professoras que aceitaram participar da qualificação, a Dra. Maria Geralda de Almeida, com o carinho que tratou o trabalho, suas considerações representam sua experiência e conhecimento; a Dra. Karla Annyelly Teixeira Oliveira pelas importantes contribuições na qualificação.

À Universidade Federal de Goiás (UFG) por conceder a licença para aprimoramento profissional.

Ao Programa de Pós-graduação em Geografia da UFG, coordenadores, secretários pelo apoio e atendimento.

Aos coordenadores das instituições (UFG-Goiânia; UFG-Regional Jataí; UFU e UEG-Anápolis) pela disponibilidade em atender-me e possibilitar o contato com os docentes. Aos docentes dessas instituições, participantes como sujeitos, que contribuíram diretamente com a realização da pesquisa, me receberam com atenção e disponibilizaram informações, vivências, experiências.

Ao prof. Dr. Alécio Perini Martins, pelo seu desprendimento, envolvimento, parceria na execução dos projetos na instituição onde trabalho, sempre solícito para me receber e contribuir, inclusive agradeço pela elaboração do mapa de localização das instituições.

À minha amiga a profa. Ma. Patrícia de Oliveira Lacerda que tem me atendido em horários incomuns, que está sempre disposta me encorajando, e foi a responsável pela revisão dessa tese e dos demais trabalhos que tenho produzido.

À todos os membros do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (LEPEG), e a seus professores vinculados: Lana de Souza Cavalcanti, Vanilton Camilo de Souza, Adriana Olívia Alves, Denis Richter, Eliana Marta Morais, Míriam

Aparecida Bueno, pelos momentos de orientação e aconselhamentos; ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (NEPEG) coordenado pela profa. Lana, ao Núcleo de Pesquisa sobre Educação e Cidade (NUPEC) coordenado pela profa. Lana e prof. Vanilton; ao Núcleo de Pesquisa sobre Currículo, Ensino e Formação de Professores de Geografia (NUCEF) coordenado pela profa. Dra. Lucineide Mendes Pires que em diferentes momentos compartilhou suas experiências e contribuiu com sugestões.

Aos professores Dr. Vanilton Camilo de Souza e Dra. Lucineide Mendes Pires que em diferentes ocasiões, disponibilizaram momentos para contribuir com as reflexões sobre o trabalho, sobre suas experiências, sobre os caminhos a trilhar.

Aos amigos Robson, Daniel, Claudia, Mugiany, Betanha, Alexander, Flávia, que tive a oportunidade de conhecer com o desenvolvimento das atividades durante esses últimos anos e que compartilhamos momentos de estudos, orientações, sugestões, viagens.

Ao meu pai Moacir Mecnas de Lima, minha mãe Maria Gracilene Ribeiro Lima, minhas irmãs Rosely Ribeiro Lima e Lívia Ribeiro Lima Furtado, pelos momentos de incentivo, carinho, atenção, dedicação, apoio, companheirismo. Somos uma família que verdadeiramente (con)vive e partilha os momentos. Passamos momentos de muitas alegrias e outros tensos, juntos compartilhamos as alegrias, superamos os desafios e não desistimos de nossos objetivos.

Ao meu esposo Christiano de Oliveira e Silva, por acompanhar-me e reconhecer o quanto esse trabalho significava para mim, obrigada por seu apoio, por ouvir sobre o trabalho durante muitos cafés da manhã e pela compreensão nos momentos que não pude compartilhar com você.

Aos meus filhos Christiano de Oliveira e Silva Filho e Vítor Oliveira Lima pelo incentivo, carinho, atenção, apoio e principalmente pela compreensão. Sei que estive dedicando os últimos cinco anos aos estudos, primeiro mestrado, em seguida o doutorado, mas digo a vocês que mesmo envolvida com as atividades, vocês sempre estiveram e estarão presentes em meu coração.

Agradeço a cada um de forma muito especial, que sem o apoio naquele momento específico, sei que seria mais difícil conseguir concluir esse trabalho.

Obrigada!

Suzana

RESUMO

Esta tese se insere na reflexão sobre as dimensões da trajetória de vida pessoal, de formação e profissional que constituem a(s) identidade(s) docente(s) de professores dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Geografia, que intitulei: *Formadores de profissionais em Geografia e identidade(s) docentes(s)*. A docência tem sido desvalorizada no ensino superior, conforme apontam inúmeras pesquisas, sustentada na concepção neoliberal, o exercício da atividade docente fica em segundo plano, a pesquisa, os trabalhos administrativos, tem sido a atividade principal. Diante disso, é de se supor que esses profissionais, que se envolvem menos com as atividades de ensino, pouco se identificam com as atividades que realizam como professor: planejar aulas, ministrar aulas, atender e ajudar os alunos em suas dificuldades pessoais e cognitivas, avaliar, enfim: mediar efetiva e intencionalmente os processos formativos dos alunos. Procurei conhecer que dificuldades no processo formativo essa pouca identificação pode acentuar, e por outro lado, entender que facilidades a maior identificação proporciona ao trabalho docente do professor formador. Para isso, o objetivo Geral é o de compreender a articulação entre o percurso formativo profissional (junto com sua história de vida) e a prática profissional (junto com a prática de vida), como elementos delineadores da construção da(s) identidade(s) de professores formadores de profissionais (Licenciatura e Bacharelado) em Geografia. Constituem-se objetivos específicos desta pesquisa: Analisar as categorias identidade(s) e identidade(s) docente(s) na formação do professor formador em Geografia; Entender os percursos profissionais e sua relação com a constituição da(s) identidade(s) docente(s) de formadores de profissionais em Geografia; Refletir sobre os aspectos que contribuem para a construção da(s) identidade(s) do formador de profissionais em Geografia; Analisar os elementos que compõem a(s) identidade(s) docente(s) de formadores de profissionais em Geografia e como influenciam a atuação profissional, oportunizando ou não, a construção do conhecimento em Geografia. Considerando os objetivos propostos, e o docente como um sujeito social e carregado de significações ideológicas, este estudo tem como abordagem a investigação qualitativa. O plano teórico desenvolve-se a partir da abordagem sócio histórica, em estudos culturais, na análise das narrativas, dos discursos. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, realização de entrevistas narrativas e observações. A unidade de análise utilizada são os formadores de profissionais em Geografia de quatro instituições com cursos criados há mais de quinze anos e consolidados, sendo: a UFG-IESA; a UFG-Regional Jataí; a UEG –Unidade Anápolis; a UFU. O resultado do estudo aponta para uma configuração de dimensões identitárias que têm se formado com bases mais individuais do que coletivas, nos remetendo à reflexão quanto a necessidade de se (re)pensar continuamente a atuação docente no ensino superior em Geografia, considerando os aspectos locais, do lugar, reconhecendo todos os envolvidos no processo, a ciência geográfica, as transformações espaciais sejam elas, locais, regionais, globais e reconhecendo o ensino como atividade principal da docência no ensino superior.

Palavras-Chave: Geografia, Identidade(s) Docente(s), Formação de profissionais, Ensino superior.

FORMERS OF PROFESSIONALS IN GEOGRAPHY AND IDENTITY(IES)

TEACHER (S)

RESUMEN

This thesis has been introduced in thinking about the dimensions of path personal life, of formation and professional who making the teacher(s) identity(ies) of professors in Bachelor degree and Graduation in Geography, titled: Trainers of Professionals in Geography and teacher(s) identity(ies). The teaching has been unworthy in higher teaching, according to indicate several researches, based on *neoliberal* theory, the practice of teacher's activity is in low priority, because, the research, the administrative functions, have been the main activity. In front of it, it is to think that these professionals, who they don't spend so much time doing activities of teaching, they almost don't work with activities as a teacher do: planning classes, teaching classes, giving attention and helping the learners in their cognitives and personal difficulties, to evaluate, so: to act in a intended and effective way to the formative process of students. I have wished to know that difficulties in constitutive process this kind of few recognition can emphasize, and by the way, to understand that facilities a bigger recognition promote to the teaching labor of former teacher. In this point, the Main aim is to comprehend the linking between the professional constitutive way (together with its life's history) and the professional practice (together with practical life), as tracing elements of shaping of identity(ies) of formers teachers of professionals (Graduation and Bachelor Degree) in Geography. Considering specific purposes of this research: To analyze the categories identity(ies) and identity(ies) teacher(s) in constitution of professor who is a former in Geography; to understand the professionals routes and their linking to the formation of identity(ies) teacher(s) of formers of professionals in Geography to think about the points that add to the making of identity(ies) of former of professionals in Geography; to construe the elements that compose the identity(ies) teacher(s) of formers of professionals in Geography and how they influence the professional action, allowing or not, the shaping of acknowledgment in Geography. Considering the proposal aims, and the teacher as a social subject and it is full of ideologically meanings, this study has how approach the qualitative investigation. The theoretic plan has developed from historical social approach, in cultural studies, in analyze of narratives, of speeches. To collect datas were used the following tools: bibliographic search, documental search, execution of narratives interviews and comments. The measurement of analyze used are the formers of professionals in Geography of four institutions in schools have been created more than 15 (fifteen) years ago and they are consolidated, they are: UFG-IESA; UFG- Jataí Regional; UEG – Unidade Anápolis; UFU. The result of this study demonstrates to a formation of identity(ies) dimensions, that they have been established more in individual than collectives basis, bringing us to reflexion as it is important to re(thinking) continuously the teacher action in higher teaching in Geography, based on local features, of place, recognizing all characters into this process, the geographic study, the spatial transformation, for example, local, regional, global and recognizing the teaching as the main activity of teach in higher teaching.

Key-words: Geography, Identity(ies) Teacher(s), Constitution of professionals, Higher Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1: Identificação dos docentes participantes da pesquisa.....62

FIGURAS

Figura 1: Dimensões que compõem a(s) identidade(s) docente(s) geográfica(s).....209

GRÁFICOS

Gráfico 1: Áreas de atuação dos docentes.....63

Gráfico 2: Regime de trabalho dos docentes.....63

Gráfico 3: Tempo de docência no ensino superior.....64

Gráfico 4: Formação acadêmica titulação.....64

Gráfico 5: Habilitação cursada durante a graduação.....65

MAPAS

Mapa 1- Mapa de localização dos municípios e estados das quatro instituições de ensino superior.....18

LISTA DE SIGLAS

CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CREA	Conselho Regional de Engenharia e Agronomia
DCE	Diretório Central dos Estudantes
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GT	Grupo de Trabalho
IA	Instituição A
IB	Instituição B
IC	Instituição C
ID	Instituição D
IESA	Instituto de Estudos Socioambientais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PCC	Prática Como Componente Curricular
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
REJ	Regional Jataí
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnUCSEH	Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas

Sumário

1- INTRODUÇÃO.....	12
2 – IDENTIDADE(S), IDENTIDADE(S) DOCENTE(S) E A PRÁTICA DO PROFESSOR FORMADOR EM GEOGRAFIA	27
2.1 Fundamentos teóricos para a compreensão da docência e sua(s) identidade(s)	27
2.2 A docência no ensino superior	31
2.3 Desafios da docência no ensino superior	35
2.4 Identidade(s) Docente(s).....	37
2.5 Processo identitário da profissão docente	39
2.6 Identidade(s) Pedagógica(s).....	40
2.7 O trabalho docente	43
2.7.1 Fundamentos teóricos, epistemológicos do trabalho docente.....	44
2.8 Possíveis caminhos para a docência no ensino superior	46
2.9 A docência: saber(es) e conhecimento(s)	47
3 – CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL EM GEOGRAFIA: A ESCOLHA E A TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO.....	56
3.1 Formação de profissionais em Geografia: identidades em construção.....	59
3.2 Narrativa sem interrupção: a inserção profissional, como se tornou professor	61
3.2.1 O caminho escolhido e a trajetória de formação.....	66
4 - FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS EM GEOGRAFIA: DIÁLOGO COM AS EXPERIÊNCIAS.....	100
4.1 Conhecimentos e saberes pedagógicos e didáticos	100
4.2 Conhecimentos e saberes pedagógicos e didáticos – o PPC.....	107
4.3 A pesquisa e a pós-graduação.....	121
4.4. Os elementos da profissão.....	129
4.5 Os desafios e facilidades	139
4.6 As perspectivas	150
4.7 Observações sobre a docência	156
5 – DIMENSÕES IDENTITÁRIAS NO ENSINO SUPERIOR DE GEOGRAFIA: DOCUMENTOS, NARRATIVAS E OLHARES.....	161
5.1 Os Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Geografia	167
5.2 Os planos de ensino.....	172
5.3 Observações das aulas	174
6 - A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE(S) DOCENTE(S) GEOGRÁFICA(S) PARA A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS EM GEOGRAFIA.....	190
7- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	210
REFERÊNCIAS.....	216
APÊNDICE A- Roteiro da entrevista narrativa.....	223
APÊNDICE B – Carta aos diretores e coordenadores.....	224

1- INTRODUÇÃO

O geógrafo é um personagem curioso. Ele procura ver e fazer ver, conhecer e fazer conhecer o mundo e, sobretudo, compreendê-lo e explicá-lo. Como poderia explicar melhor este mundo? A Geografia é uma disciplina muito ambiciosa – talvez demais – mas muito excitante (CLAVAL, 2008, p.17).

É por também considerar a Geografia uma disciplina excitante e acreditar que ela possibilita conhecer e compreender o mundo, que dedico os últimos quinze anos de trabalho a essa área. Fui professora do ensino de Geografia na segunda fase do ensino fundamental durante treze anos. Foi uma experiência que me fez amadurecer profissionalmente. Em sala de aula, como qualquer professor comprometido com o trabalho, foram muitas as inquietações, dúvidas, frustrações e conquistas.

Moro em uma cidade do interior de Goiás chamada Jataí, passei minha infância em um lar com algumas restrições, no entanto, o que sempre me foi ensinado por meus pais, é que devemos ser muito comprometidos com tudo o que vamos fazer. Com esse objetivo de vida, passei por dificuldades inusitadas para uma adolescente, mas sempre acreditei em superação.

A opção pelo curso de Geografia foi feita no momento da escolha do vestibular, como disse, morava no interior, não tinha como sair da cidade para estudar, então eram poucas as opções. Durante três anos de curso em um modelo conhecido por muitos como três mais um, não via muito significado para mim, considerando que a princípio não queria ser professora, no quarto ano, quando começaram as disciplinas pedagógicas, decidi qual seria meu futuro profissional - ser professora de Geografia.

Antes mesmo de pegar meu diploma, havia recém-casado, surgiram concursos para professor da educação básica em minha cidade e cidades vizinhas; pensava que não passaria, procurei fazer todos, mas para surpresa de muitos, passei em todos. No ano seguinte, tive meu primeiro filho, ia para a casa de meus pais para que o olhassem, estudava o dia todo para ministrar aulas durante a noite. Após dois anos, já com maior segurança no trabalho, nasceu meu segundo filho, nesse período, conseguia conciliar melhor as horas de estudo, trabalho e a família.

Então, começou minha preocupação que perdura até os dias atuais, preciso me qualificar e capacitar para ministrar aulas significativas para meus alunos. Trabalhei durante treze anos em diferentes espaços da escola básica, fui professora de diferentes

disciplinas, mesmo sendo formada em Geografia¹, fui coordenadora pedagógica, secretária geral, vice-diretora, diretora.

Para conseguir ter uma visão mais aprofundada dos aspectos pedagógicos e de gestão escolar, fiz diferentes cursos. Cada um dos cursos contribuiu para que eu pudesse atuar de maneira mais completa nos espaços ocupados. Durante os anos em que atuei na educação básica, me sentia segura em um campo que considerava conhecido, os primeiros anos de trabalho foram de aprendizagem, mas no decorrer dos anos com a busca de uma identificação com a profissão fui me qualificando. Nos primeiros meses de trabalho como professora, eram tantos os questionamentos no sentido de como saber ensinar que me matriculei em uma especialização em metodologia do ensino de Geografia, já que enquanto profissional da educação, queria realmente contribuir com a aprendizagem dos alunos. E assim, a cada cargo assumido procurei estudar e me qualificar para tal; fui coordenadora pedagógica – nesse momento fiz o curso de normal superior; fui diretora geral de escola – fiz o curso de gestão escolar.

Pensava que iria continuar trabalhando durante muito tempo na educação básica, mas, foi ofertado para Jataí, cidade onde moro, o Mestrado em Geografia. Nesse momento, fui estimulada também por meus familiares a participar, fiz a seleção e fui aprovada, imagine, como orientanda de uma das referências bibliográficas que tanto me estimularam no meu trabalho docente, a professora doutora Lana de Souza Cavalcanti. Foi um momento de muito aprendizado, estudei mais a fundo o ensino de Geografia e a construção de conceitos geográficos tendo como tema o Cerrado.

O Cerrado para mim era o meu lugar, o lugar onde meus alunos estavam inseridos, considerava que ao finalizar a educação básica eles deveriam ter construído um sentimento de pertença em relação a esse importante bioma-território. Foram dois anos que me fizeram refletir e descobrir diferentes possibilidades.

Ao concluir o mestrado, retornei à sala de aula na educação básica, mas não tinha nem esquentado a cadeira, surge um concurso para professor efetivo na Universidade onde eu enquanto criança, adolescente e adulta passava todos os dias na porta e nunca havia pensado em trabalhar lá. Mas, devido à minha experiência, formação profissional e os

¹ Na educação básica mesmo com habilitação para ministrar aulas referentes a uma disciplina específica – no meu caso a Geografia, quando o novo profissional, concursado ou não, inicia suas atividades na escola, é obrigado a ministrar disciplinas diferenciadas e em muitos casos que nem são afins.

conhecimentos adquiridos no mestrado, tive a oportunidade de passar no concurso. Hoje sou professora de Didática, Estágio e Ensino de Geografia, uma área que para mim é, nas palavras de Claval (2008) excitante estudar, falar e dialogar sobre e o melhor: em minha cidade. Não precisei sair do meu lugar de vivência, o que ocorre com muitos colegas de profissão.

Após passar no concurso para professora no curso de Geografia, um novo desafio surge, o de compreender como trabalhar no ensino superior². Na educação básica, com a formação e a experiência que tinha, estava segura das decisões que deveria tomar, mas, no ensino superior, muitas dúvidas emergiram, dentre elas, algumas se destacaram: como é ser professor no ensino superior? Quais os elementos que influenciam, ou que devem influenciar a minha prática? O que priorizar na ação docente?

Com base nessas experiências vivenciadas por mim, com a oportunidade de participar do doutorado, começo uma nova caminhada, com o comprometimento de compreender alguns elementos influenciadores da prática docente, o ser professor formador de outros profissionais em Geografia.

Como disse anteriormente, a cada ano e a partir de cada experiência me sentia confortável em atuar na educação básica e conhecia um pouco mais sobre como trabalhar com adolescentes. A busca era contínua, considerava que o meu desempenho profissional estava associado ao conhecimento sobre o meu campo de atuação e ao conhecimento específico desse campo.

Agora, como professora em cursos de formação profissional, novos questionamentos surgem: qual deve ser minha forma de trabalhar, como agir, como trabalhar com os alunos que não são mais adolescentes e sim jovens, o que priorizar, qual a identidade dessa nova atividade profissional.

Nesse sentido, a justificativa da presente pesquisa pauta-se na necessidade de conhecer os discursos e práticas de formadores de profissionais em Geografia, as atividades que realizam cotidianamente, profissional ou pessoalmente, buscando nessas imagens, valores, atitudes e informações que contribuam para a construção da identidade do professor formador de profissionais em Geografia como um dos fatores fundamentais para o desenvolvimento da docência universitária com profissionalismo.

² Usarei o termo ensino superior tendo como referência o capítulo IV da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 do artigo 43 ao 57.

Considerando que nem todos os professores se identificam com o papel profissional docente em Geografia, é oportuno perguntar: O que é ser professor em Geografia? Qual o papel do professor formador na atualidade? Quem ele quer ser profissionalmente? Como lida com dimensões influenciadoras da construção de sua(s) identidade(s) profissional(ais) docente(s)? Como tem construído sua(s) identidade(s) profissional(is) docente(s)?

Cada um dos professores de um curso de graduação tem uma mediação a fazer, dependendo da parte específica que atua, mas qual é essa mediação? Qual a especificidade da mediação do professor de disciplinas específicas e do professor de disciplinas pedagógicas? Como o professor formador mobiliza conhecimentos (pedagógico e didático do conteúdo) para realizar seu trabalho docente? O que ele pensa sobre os “objetos” de sua profissão: o professor, o aluno, a Geografia, o curso? Como foi o processo formativo desse professor? Como ele tornou-se professor?

A docência tem sido desvalorizada na universidade, conforme apontam inúmeras pesquisas, sustentada na concepção neoliberal, o exercício da atividade docente fica em segundo plano e a pesquisa, atividade principal. Diante disso, é de se supor que esses profissionais pouco se identificam com as atividades que realizam como professor: planejar aulas, ministrar aulas, atender e ajudar os alunos em suas dificuldades pessoais e cognitivas, avaliar, enfim: mediar efetiva e intencionalmente os processos formativos dos alunos. A questão é entender que dificuldades no processo formativo essa pouca identificação pode acentuar e por outro lado entender que facilidades a maior identificação proporciona ao trabalho docente do professor formador.

E no caso específico da formação em Geografia, cabe perguntar: os professores formadores de profissionais em Geografia se identificam com sua profissão? Que elementos eles definem como delineadores dessa identidade? Como foram construindo esses elementos ao longo de seu exercício profissional? Qual o papel dessa identificação na qualidade da formação pretendida? Assim, penso que é possível compreender ações realizadas dentro de alguns estabelecimentos de ensino superior que ministram aulas no curso de Geografia, oportunizando direcionamentos para reflexões quanto à construção da identidade profissional, valorizando aspectos necessários para a mediação do processo de formação de futuros profissionais em uma perspectiva crítica e emancipatória.

Para isso, o objetivo geral do presente trabalho é o de compreender a articulação entre o percurso formativo profissional (junto com sua história de vida) e a prática profissional (junto com a prática de vida), como elementos delineadores da construção

da(s) identidade(s) de professores formadores de profissionais (Licenciatura e Bacharelado) em Geografia.

Com o intuito de alcançar o objetivo geral descrito anteriormente, alguns objetivos específicos foram traçados: Analisar as categorias identidade(s) e identidade(s) docente(s) na formação do professor formador em Geografia; Entender os percursos profissionais e sua relação com a constituição da(s) identidade(s) docente(s) de formadores de profissionais em Geografia; Refletir sobre os aspectos que contribuem para a construção da(s) identidade(s) do formador de profissionais em Geografia; Analisar os elementos que compõem a(s) identidade(s) docente(s) de formadores de profissionais em Geografia e como influenciam a atuação profissional, oportunizando ou não, a construção do conhecimento em Geografia.

Assim, inicio os estudos da tese procurando compreender elementos da formação docente para o nível superior e o papel da(s) identidade(s) profissional(ais) nessa formação, com a hipótese: Há relações de interdependência (dialética) entre a(s) identidade(s) e as práticas do professor formador de profissionais (Bacharelado e Licenciatura) em Geografia. Os componentes da(s) identidade(s) - que são diferentes, e das práticas - que são construídas a partir de valores culturais, dos lugares, das ideias..., as relações entre elas e como acontecem nos sujeitos (re)constróem a(s) identidade(s) do(s) docente(s) formador(es) de profissionais em Geografia, e são um elementos que influenciam diretamente na sua atuação, na prática docente, o ser docente, contribuindo com a reflexão das ações significativas e necessárias para a construção do conhecimento geográfico.

A orientação teórico-metodológica do presente trabalho é a pesquisa qualitativa, que se refere ao estudo da vida dos sujeitos sociais, compreendendo análise dos comportamentos e sentimentos, de emoções, de crenças, de expectativas e de práticas sociais cotidianas, pessoais ou coletivas. Pessôa (2012) afirma que a pesquisa qualitativa envolve processos de interação humana, com todos os seus humores, temores, com toda intromissão da subjetividade de sujeitos em interação.

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador em uma tradição compreensiva e interpretativa, de acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002, p.131), precisa reconhecer que “as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores [...] Seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a

conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado”. Assim, Gatti e André (2011, p. 29) afirmam que,

Assume-se, nesta perspectiva, que destes sentidos e significados é que se alimenta nosso conhecer e são eles que traduzem as mudanças dinâmicas no campo social, no campo educacional, cuja compreensão pode trazer uma aproximação do real mais condizente com as formas humanas de representar, pensar, agir, situar-se, etc.

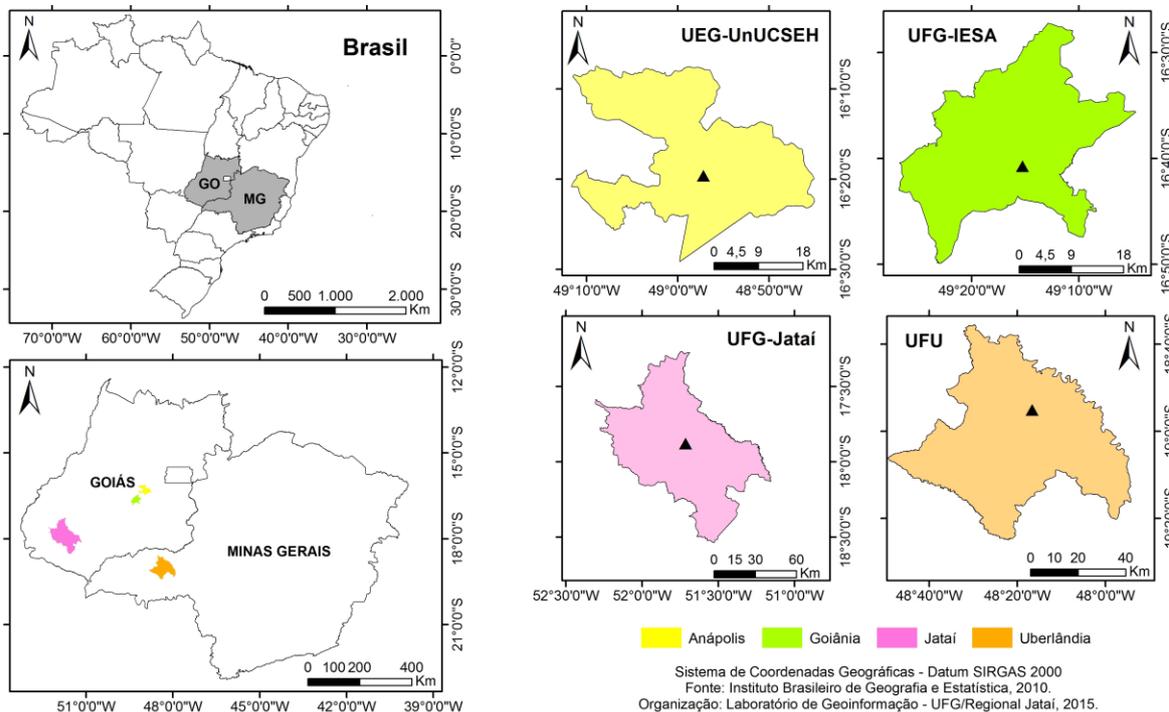
Para Zanten (2004) uma boa pesquisa qualitativa é aquela que consegue pôr em relação o maior número de elementos de maneira inteligente, dar uma inteligibilidade global a um grande número de fenômenos.

Nesse sentido, o trabalho de investigação qualitativa proposto no presente estudo é o de entender globalmente algumas categorias que mobilizam os professores formadores de profissionais em Geografia, oportunizando, assim, a reflexão sobre a realidade que tem contribuído para a construção da identidade docente desses professores.

Pretendendo atingir os objetivos aqui propostos, algumas técnicas para coletas de dados direcionaram as atividades, sendo desenvolvidas em momentos distintos. Estas técnicas são: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, realização de entrevistas narrativas e observações.

Os sujeitos que compõem a presente pesquisa são os formadores de profissionais em Geografia de quatro instituições com cursos criados há mais de quinze anos, consolidados e com características distintas: dois institutos, um deles situado em uma capital brasileira, uma regional, e uma universidade estadual, sendo elas: Universidade Federal de Goiás – IESA; Universidade Federal de Uberlândia; Universidade Federal de Goiás – REJ; Universidade Estadual de Goiás – Unidade Anápolis. Conforme ilustração 1.

Mapa 2- Mapa de localização dos municípios e estados das quatro instituições de ensino superior.



Devido às características distintas das instituições, é interessante apresentar um histórico resumido de cada uma, para que se possa visualizar o período de implantação e alguns aspectos legais que as constituíram e constituem até hoje, sendo um dos fatores importantes para a escolha de cada uma.

O Instituto de Estudos socioambientais (IESA/UFG) está localizado na cidade de Goiânia (ilustração 1) que é a capital do estado de Goiás, de acordo com a Portaria n. 3435, de 04 de dezembro de 1996, foi criado com a expectativa de abrigar cursos afins da temática socioambiental, dentre eles o de Geografia. O curso de Geografia existe desde 1962 na UFG, antes da criação do IESA, mas a implantação do currículo pleno ocorreu em 1985. A partir de avaliações e discussões no interior da UFG, no ano de 2002, em decorrência dos parâmetros curriculares estabelecidos pelo MEC, foram definidas as bases do Regulamento Geral dos Cursos de Graduação da UFG, resolução CONSUNI n.º. 06/2002, que propôs alteração no regime dos cursos da Universidade destacando-se a adoção do regime seriado semestral. A mudança adotava conceitos novos, tais como modalidades (bacharelado, licenciatura) e habilitações (entendidas como especializações possíveis já na graduação ao redor de grupamento de disciplinas afins) (UFG, 2011).

No ano de 1994 foram criadas, nos campi avançados das cidades de Catalão e Jataí, turmas específicas do curso de graduação em Geografia (licenciatura e bacharelado), dentre outras, com a política de interiorização da UFG. Tais turmas, com funcionamento predominantemente noturno se vinculavam à matriz curricular do curso de Geografia da sede, no atual IESA (então Departamento de Geografia do posteriormente extinto IQG – Instituto de Química e Geociências), apresentando especificidades administrativas e pedagógicas distintas em cada campus.

O curso de Geografia na Regional Jataí (UFG), localizado na cidade de Jataí (ilustração 1), foi criado no ano de 1994, primeiramente com a modalidade de licenciatura. Em 1997, instituiu-se a modalidade bacharelado no período diurno e, em 2000, passou-se para o período noturno, devido às dificuldades dos alunos, quase todos trabalhadores, de cursarem no período diurno (UFG, 2005).

Em 2002, iniciou-se o processo de liberação de vagas federais para professores na regional de Jataí, quando então a Coordenação obteve três vagas, ampliando-se para cinco em 2006. Atualmente, o curso conta com doze professores efetivos, sendo onze com dedicação exclusiva e um em regime de 20 horas. Apesar desse número reduzido de docentes, após a qualificação do quadro, o curso aprovou a criação do Mestrado em 2008, efetivando-o em 2009 e no ano de 2015 foi aprovado a curso de doutorado.

Até o ano de 2011 a regional de Jataí era vinculado ao IESA/UFG, quando, neste referido ano, começou o processo de alteração e autonomia para a construção do seu PPC, que está atualmente em processo de aprovação. No ano de 2016, com quatro cursos: Licenciatura, Bacharelado, Mestrado e Doutorado em Geografia, cria-se a Unidade Acadêmica Especial de Estudos Geográficos.

O Curso de Geografia/Licenciatura Plena e o Departamento de Geografia da UFU foram implantados em 1971, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da cidade de Uberlândia (ilustração 1). O seu reconhecimento pelo Conselho Federal de Educação, ocorreu em 15/12/1975, por meio do Decreto nº 76.791. Em 1974, foi criado o Departamento de Estudos Sociais/Licenciatura Curta e o Curso de Geografia/Licenciatura Plena foi extinto. O Departamento de Estudos Sociais congregava docentes das áreas de Geografia, História, Sociologia bem como cursos de Geografia e História (UFU, 2006).

Em 1984, foi extinto o Curso de Estudos Sociais/Licenciatura Curta e reimplantado o Curso de Geografia/Licenciatura Plena, depois de reconhecido o equívoco em que se incorrera com a implantação dos Estudos Sociais. Em 1988, com a Resolução

29/88/CONSUNI, foi autorizada a criação do Curso de Bacharelado, cujo funcionamento iniciou-se a partir de 1990 (UFU, 2006), atualmente existe na UFU os cursos de bacharelado e licenciatura em Geografia.

Na Universidade Estadual de Goiás, o curso de Geografia na UnUCSEH foi criado em 1986 juntamente com outros cinco cursos: Letras, História, Tecnologia em processamento de Dados e Ciências (Licenciatura Plena), todos autorizados pelo Decreto Federal n.º 94.209 de abril de 1987, mediante a lei n.º 13.456 de 1999, na cidade de Anápolis. O curso de Licenciatura em Geografia (modalidade Plena) foi implantado na unidade em 1986 e autorizado a funcionar pelo Decreto Federal n.º 94.209 de 10 de abril de 1987, publicado no Diário Oficial da União no dia 13 de abril de 1987 (UEG, 2006).

Considerando as características relatadas anteriormente, pode-se identificar que as quatro instituições possuem cursos consolidados, com mais de vinte anos de atuação. Devido ao período de criação dos cursos, nessas instituições, é possível encontrar professores em fim de carreira e professores iniciantes, possibilitando ter acesso a experiências variadas.

Após a escolha das instituições, algumas atividades foram elaboradas para atingir os objetivos mencionados anteriormente, sendo elas:

➤ Pesquisa bibliográfica que segundo Oliveira (2007, p. 69) é uma modalidade de “estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica”. Todas as fontes utilizadas reconhecidamente do domínio científico; referente ao tema de pesquisa, utilizando para isso os recursos pessoais e os existentes nas Bibliotecas da UFG, seja nos periódicos e livros de seu acervo, também, através de acesso a fontes disponibilizadas na internet e nos departamentos de ensino.

➤ A pesquisa documental é caracterizada pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico. Nesta fase, foram analisados os documentos que orientam os cursos de formação de professores de Geografia, como: as Matrizes Curriculares, os Planos de Ensino, o Projeto Pedagógico dos Cursos (PPCs) de Licenciatura e bacharelado em Geografia, entre outros;

➤ As entrevistas narrativas e sua relevância na pesquisa qualitativa baseiam-se na contribuição para a compreensão das estruturas processuais dos cursos de vida ou trajetórias dos sujeitos pesquisados (SCHUTZE, 2011). Para Weller e Zardo (2013, p. 3) o

ato de rememorar e a narração da experiência vivenciada de forma sequencial permitem acessar as perspectivas particulares de sujeitos de forma natural.

As entrevistas narrativas seguem um esquema autogerador com três principais características: Textura detalhada – o narrador fornece detalhes de acontecimentos; Fixação da relevância – o narrador relata sobre acontecimentos que são relevantes de acordo com sua perspectiva de mundo; Fechamento da Gestalt - a narrativa deve ser contada em sua totalidade (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

Considerada como uma técnica de elucidar informações, as entrevistas narrativas se processam através de quatro fases com base em: 1 - Iniciação – Formulação do roteiro para entrevista (Apêndice A); 2 - Narração central – Narrativa sem interrupção; somente encorajamento não verbal para continuar a narração; esperar para os sinais de finalização; 3- Narrativa com indução de questionamentos - Fase de perguntas – Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes; não discutir sobre contradições; ir de perguntas exmanentes (que refletem intenções do pesquisador, suas formulações e linguagens), em contraposição questões iminentes (temas e tópicos que surgem durante a narração trazida pelo informante); completar as lacunas da história; 4- Fala conclusiva – Parar de gravar; discurso livre; fazer anotações imediatamente depois da entrevista no protocolo de memória (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). Após a gravação, transcrição na íntegra das entrevistas narrativas.

Os sujeitos entrevistados foram escolhidos aleatoriamente, a princípio foi solicitada a indicação utilizando o preenchimento de uma ficha (Apêndice B) pelo coordenador de curso de cada instituição com categorias criadas tendo como referência a LDBEM 9394/96. No entanto, o número de professores indicados perpassou oitenta por cento dos professores de três instituições e de uma delas atingiu cem por cento. Assim, com os dados dos docentes, entrei em contato, alguns não concordaram em participar, outros estavam de licença para aperfeiçoamento profissional, outros ainda não tinham disponibilidade de tempo, mas, devido ao número expressivo de professores relacionados na lista, foi possível ter acesso a quatro professores de cada uma das instituições que concordaram em participar da pesquisa.

➤ Observações de aulas: A partir da observação sistemática dos fenômenos da realidade, através de uma sucessão de passos orientados por conhecimentos teóricos, buscou-se analisar a causa dos fenômenos, suas correlações e aspectos não revelados (PIRES, 2009). A observação é imprescindível para a compreensão do contexto narrativo.

Para Bakhtin (2006, p. 151) “o erro fundamental dos pesquisadores que já se debruçaram sobre as formas de transmissão do discurso de outrem é tê-lo sistematicamente divorciado do contexto narrativo”.

Para análise e interpretação dos dados coletados utilizei como procedimentos metodológicos a “análise de narrativas” desenvolvida por Schutze e a “análise do discurso” de Bakhtin.

A análise de narrativas está diretamente associada à entrevista narrativa para obtenção dos dados, também desenvolvido por Schütze (1983 apud JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002). Por meio da análise de narrativas, busca-se compreender as trajetórias biográficas de indivíduos pertencentes a grupos em condições sociais específicas (WELLER e ZARDO, 2013).

Assim, os professores ao narrarem sobre sua trajetória de vida (pessoal e profissional) rememoram fatos e acontecimentos que os possibilitaram e/ou levaram a ser docente no ensino superior por meio das narrativas, contribuindo com suas ações cotidianas em sala de aula. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2002), Shutze propõe seis passos para analisar narrativas:

- O primeiro é uma transcrição detalhada de alta qualidade do material verbal;
- O segundo passo implica uma divisão do texto em material indexado e não indexado. As proposições indexadas têm uma referência concreta a “quem fez o que, quando, onde e por que”, enquanto que proposições não-indexadas vão além dos acontecimentos e expressam valores, juízos e toda forma de uma generalizada “sabedoria de vida”. Proposições não indexadas podem ser de dois tipos: descritivas e argumentativas. Descrições se referem a como os acontecimentos são sentidos e experienciados, aos valores e opiniões ligadas a eles, e as coisas usuais e corriqueiras. A argumentação se refere à legitimação do que não é aceito pacificamente na história e a reflexões em termos de teorias e conceitos gerais sobre os acontecimentos;
- O terceiro passo faz uso de todos os componentes indexados dos textos para analisar o ordenamento dos acontecimentos para cada indivíduo, cujo produto Schutze chama de “trajetórias”;
- No quarto passo, as dimensões não-indexadas do texto são investigadas como “análise do conhecimento”. Aquelas opiniões, conceitos e teorias gerais, reflexões e divisões entre o comum e o incomum são base sobre a qual se reconstruem as teorias operativas. Estas teorias operativas são então comparadas com elementos da narrativa, pois elas representam o autoentendimento do informante.
- O quinto passo compreende o agrupamento e a comparação entre as trajetórias individuais. Isto leva ao último passo onde, muitas vezes através de uma última comparação de casos, trajetórias individuais são colocadas dentro do contexto e semelhanças são estabelecidas. Este

processo permite a identificação de trajetórias coletivas (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002, p. 106-107).

A análise do discurso considera a linguagem como interação social, o signo³ dialético e ideológico, os estudos do enunciado e da situação do enunciado estão articulados com o linguístico e o social (BRANDÃO, 2004).

O locutor ao construir uma narrativa utilizando a língua, vai elaborando mentalmente a enunciação⁴ dessa narrativa, repleta de elementos socialmente construídos, busca adaptar-se ao contexto imediato, sobretudo ao interlocutor. Para Bakhtin (2006, p. 117), a verdadeira substância da língua é constituída “[...] pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” que se realiza pela enunciação.

A linguagem expressa por palavras é constitutiva e sempre dialógica, ela é um modo de ação social, é condição essencial para a construção do signo e de conceitos que possibilitam aos sujeitos compreenderem e agir no mundo. A palavra é absorvida por sua função de signo (BAKHTIN, 2006).

Para Bakhtin (2006) uma das tarefas das ciências das ideologias é estudar a evolução social do signo linguístico, afirma que é imprescindível observar as regras metodológicas a seguir:

- 1- Não separar a ideologia da realidade material do signo (colocando-a no campo da “consciência” ou em qualquer outra esfera fugidia e indefinível).
- 2- Não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social (entendendo-se que o signo faz parte de um sistema de comunicação social organizada e que não tem existência fora deste sistema, a não ser como objeto físico);
- 3- Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material (infraestrutura).

Dessa maneira, a análise de narrativas e a análise do discurso possibilitaram na presente pesquisa uma reflexão, em que pessoas ao narrarem sobre suas trajetórias

³ [...] resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece (BAKHTIN, 2006, p. 41).

⁴ A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística (BAKHTIN, 2006, p.124).

(pessoais e profissionais) perpassam a dimensões cronológicas dos fatos e acontecimentos, dimensões expressas pelas funções e sentidos, para que possibilite a compreensão dos contextos e os fatores que produzem mudanças e motivam ações.

Este estudo centra-se na tese de que o conhecimento didático-pedagógico do conteúdo alimenta o processo de identificação profissional do docente formador, ele não cria identidade(s), não substitui identidade(s), por que o docente já possui identidade(s) que são (re)construída(s) por dimensões variadas, mas dará a ele fundamentos, explicações, compreensão da complexidade do fenômeno de aprendizagem que é o objeto de trabalho dele, que é um processo com um alto índice de flexibilidade. O docente não faz essa reflexão só com o empirismo, ou com a intuição, ou com a prática, ele precisa de formação teórica didático-pedagógica (que considera a indissociabilidade entre o processo de ensino e aprendizagem) e, que compreenda a essência do ensino da ciência que estão mediando o conhecimento, que nesse trabalho é a geográfica.

O período de coleta de dados ocorreu entre junho de 2014 e junho de 2015. A coleta só iniciou após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás - CEP/UEG. Todos os dados coletados por meio das diversas técnicas de pesquisa foram obtidos especificamente para os propósitos deste estudo.

O trabalho foi estruturado em cinco seções a partir da introdução, nomeada como a primeira. A elaboração da segunda seção foi feita com a preocupação de identificar teoricamente as categorias identidade(s), identidade(s) docente(s) e seu papel na atuação profissional do professor formador em Geografia, elencando alguns elementos que contribuem para a reflexão das diferentes formas de atuar em sala de aula.

A terceira seção refere-se à reflexão quanto à trajetória pessoal, de formação, os percursos profissionais e sua relação com a constituição da identidade docente de formadores de profissionais em Geografia; o que foi explicitado nas entrevistas narrativas, como se tornou professor, o que ele diz que é, o percurso de formação, sendo esses alguns elementos considerados influenciadores da prática docente.

Na quarta seção, continuam as reflexões sobre os aspectos que contribuem para a construção da identidade do formador de profissionais em Geografia, resgatando nas narrativas, elementos que os constituem docentes nos ensino superior em curso de licenciatura e bacharelado em Geografia - a atuação profissional; o que ele prioriza na ação

docente; o que é específico da ciência para a atuação docente; o diálogo com as experiências.

A quinta seção está estruturada para possibilitar a reflexão sobre as narrativas, os PPCs e os planos de ensino com base nas observações de aulas. É em sala de aula que é possibilitada a interligação entre todas as dimensões que compõem a docência, proporcionando uma compreensão do que é feito para atender a legislação e o que é realizado para a construção da aprendizagem.

A sexta seção analisa a existência de uma identidade docente geográfica e se essa é um elemento influenciador no que se refere à atuação profissional que oportunize a construção do conhecimento em Geografia. Ao construir a(s) identidade(s) docente(s), diferentes elementos influenciadores surgem, os saberes da formação - o conhecimento específico, os saberes da experiência, os saberes pedagógicos, as políticas públicas, a ideologia institucional, entre outros. Nesse sentido, a presente tese possibilita a reflexão sobre os elementos que têm fortalecido e/ou enfraquecido a prática docente na Geografia no ensino superior. E ao final, as considerações finais com a discussão dos resultados obtidos com a presente investigação.

2 - IDENTIDADE(S), IDENTIDADE(S) DOCENTE(S) E A PRÁTICA DO PROFESSOR FORMADOR EM GEOGRAFIA

Considerar a identificação como processo resultante de momentos de síntese provisória de elementos externos, assimilados pelos sujeitos, e de elementos internos, produtores de subjetividades, é importante para potencializar as ações com mais autonomia para produzir novas representações, que serão, por sua vez, compartilhadas no processo constante de construção e reconstrução de identidades.

(CAVALCANTI, 2012, p.22)

2 – IDENTIDADE(S), IDENTIDADE(S) DOCENTE(S) E A PRÁTICA DO PROFESSOR FORMADOR EM GEOGRAFIA

O presente capítulo discutirá aspectos relativos aos elementos que constituem a(s) identidade(s) e a(s) identidade(s) docente(s), considerando que esta(s), pode(m) influenciar diretamente na atuação profissional docente e na construção do conhecimento dos futuros profissionais em Geografia.

Para tanto, pretendo explicitar a concepção de identidade(s) e identidade(s) docente(s) estabelecendo aproximações com a docência no ensino superior em Geografia, considerando alguns elementos que a(s) constituem como direcionadores da prática em sala de aula.

2.1 Fundamentos teóricos para a compreensão da docência e sua(s) identidade(s)

Sou professora, não estou professora. Minha profissão há quase quinze anos, como dito anteriormente, iniciou-se na educação básica e atualmente atuo como docente do ensino superior em uma universidade. A identidade que foi sendo (re)construída durante esses anos de trabalho está repleta de dimensões que perpassam variadas instâncias, sendo elas pessoais, culturais, profissionais, institucionais, políticas, ideológicas e, é claro, tratando-se de uma licenciada em Geografia, espaciais. É importante compreender que a(s) identidade(s) são e estão sendo (re)construídas em um processo sócio histórico.

Alguns autores como Hall (2009) afirmam que a globalização tem influenciado os indivíduos a pensarem de forma a atuarem seguindo uma ordem global. Assim, discutir o que é identidade, nos remete a uma dimensão também social. Os seres humanos são seres sociais, que antes da globalização, a construção identitária estava ligada ao meio social do qual participava o sujeito, com a Globalização, essa construção está mais padronizada e ditada por dimensões que são estabelecidas distante do próprio meio social do sujeito.

Após a década de 1970, “tanto o alcance quanto o ritmo da integração global aumentaram enormemente, acelerando os fluxos e os laços entre as nações” (Hall, 2006, p.68), o que fez abrir possibilidades para a construção de “novas identificações ‘globais’ e novas identificações ‘locais’” (Hall, 2006, p. 78). Para Hall (2006), a chamada

globalização⁵ exerce um efeito pluralizante sobre as identidades, o que faz produzir uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, assim, as identidades se tornam mais plurais e diversas em um movimento contraditório entre Tradição⁶ e Tradução⁷.

A concepção de identidade possui diferentes abordagens, sociológicas, psicológicas, filosóficas, dentre outras. Considerei no presente trabalho, conforme Hall (2009), a identidade cultural, que está constantemente em um processo de mudança, transformação e (re)construção.

Segundo o autor, esse conceito,

[...] tem a ver, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo no qual nos tornamos. Tem a ver não tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios” (HALL, 2009, p. 109).

Não vivemos isolados, mesmo que a sociedade atual nos remeta à competição, à individualização e à fragmentação em diferentes escalas, como as pessoais, as profissionais, existem dimensões que nos constituem em um contínuo. Assim, a(s) identidade(s) vão sendo (re)construídas a partir das dimensões que cada pessoa vai tendo contato, sejam elas cultural, política, ideológica, para materializar-se em ações que, por sua vez, podem ser aceitas ou não pelos grupos dos quais fazemos parte.

Nesse sentido, ao falar que existe uma identidade, no singular, me refiro a um tempo e espaço específico; ao dizer que existem identidades, no plural, remeto a um contexto em que pessoas estão inseridas, agindo e reagindo conforme as dimensões que lhe são apresentadas. Não quer dizer que isso seja mecânico, sem reflexão, ou crítica, quer dizer que ações são praticadas a partir do contexto que as pessoas estão (con)vivendo.

⁵ Para Hall (2006, p. 67) concordando com McGrew (1992) a influência da “globalização” para a construção da identidade refere-se aos “processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectados”.

⁶ As identidades como “herança cultural, legado de crenças, técnicas, etc., de uma geração para outra” (HALL, 2006, p.87).

⁷ “As identidades sujeitas ao plano da história, da política, da representação e da diferença e, assim, sendo improvável que elas sejam outra vez unitárias ou ‘puras’” (HALL, 2006, p. 87).

Refletir sobre as dimensões que têm (re)construído a(s) identidade(s) em uma visão de “quem nós podemos nos tornar” pensando nas contribuições que são possíveis de ser estabelecidas em escala local, regional, nacional e até global é uma ação social.

Ao considerar a identidade um processo contínuo de mudanças e/ou adaptações, observa-se que os indivíduos podem construir sua identidade para viver e conviver em diferentes grupos. Assim, para pertencer a determinado grupo, alguns critérios e/ou categorias tornam-se essenciais, o indivíduo deverá buscá-las para atingir os objetivos comuns do grupo. Mas não pode deixar de considerar que os grupos sociais estão continuamente em transformação e os indivíduos também estarão em constante mudança. Nesse sentido, Bakhtin (2006, p. 139) afirma que,

A sociedade em transformação alarga-se para integrar o ser em transformação. Nada pode permanecer estável nesse processo. É por isso que a significação, elemento abstrato igual a si mesmo, é absorvida pelo tema, e dilacerada por suas contradições vivas, para retornar enfim sob a forma de uma nova significação com uma estabilidade e uma identidade igualmente provisória.

Bauman (2005, p. 55), por sua vez, afirma que a construção da identidade na contemporaneidade, “é guiada pela lógica da racionalidade do objetivo (descobrir o quão atraentes são os objetivos que podem ser atingidos com os meios que se possui)”. Para o referido autor, nem sempre foi assim, durante um grande período da modernidade, a identidade possuía um caminho claro e cristalizado a seguir. A libertação da identidade como tarefa e objetivo de todo um trabalho de vida passa a ter liberdade nova, alicerçada em uma tripla confiança “em si mesmo, nos outros, na sociedade” (BAUMAN, 2005, p.57). Bauman (2005), afirma que passamos de uma fase “sólida” para a fase “fluida”.

Ainda sobre o conceito de identidade, Silva (2009) afirma que os posicionamentos que assumimos e com os quais nos identificamos constituem nossas identidades. Entretanto, para o referido autor, temos que ter clareza sobre o que não é identidade - ela “[...] não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental” (SILVA, 2009, p. 96), e o que é a identidade – “é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade está ligada a sistemas de representação” (SILVA, 2009, p.97).

Assim, ao definir o que é identidade e o que é diferença, será possível a inclusão e exclusão em determinados grupos. Para Silva (2009, p. 82), “a identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence”. “Podemos afirmar que construir a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora”.

Continuando a reflexão sobre o conceito de identidade, Dubar (1997) concebe identidade como resultado do processo de socialização, que compreende o cruzamento dos processos relacionais (identidade para o outro) e biográficos (identidade para si). Para o autor, a identidade para si não se separa da identidade para o outro, pois a primeira é correlata à segunda. A construção identitária é uma construção social, que resulta da interação entre as “trajetórias individuais e os sistemas de emprego, de trabalho e de formação” (DUBAR, 1997, p.264).

Ao conhecer essas dimensões, poderemos compreender o processo de (re)construção da identidade de determinados grupos, explorando os investimentos em posições específicas de identidade, o que influenciará diretamente na ação individual do sujeito pertencente ao grupo. O grupo a que estou me referindo é o dos formadores de profissionais em Geografia (Bacharelado e Licenciatura) – professores do ensino superior pertencentes a uma classe trabalhadora.

Os elementos que perpassam a (re)construção da(s) identidade(s) provocam impactos significativos da identidade política da classe trabalhadora, se constitui de representações sociais que decorrem de um lugar ocupado na produção de uma prática simbólica coletiva, respondendo às necessidades culturais e políticas de classe (MASCARENHAS, 2002). A classe dos docentes está muito próxima dessa lógica. Nesse sentido, observa-se que a identidade docente tem sido afetada pelo que Lima (2012) denomina de “síndrome de ensino para a sociedade de massa”. Nesse processo, não basta ser mestre ou doutor, é preciso ser produtivo. Para a autora,

A configuração de ser professor extrapolou a concepção outrora baseada na docência como vocação, inspirada da imagem do professor ideal, para fundamentar-se em uma perspectiva de ordem mais política, social e epistemológica. Na complexidade que se instaurou no interior da Universidade evidencia-se a fragmentação da sua identidade profissional, notadamente sobre a sua formação didático-pedagógica e os desafios e perspectivas referentes às transformações do contexto do trabalho, questões essas que por certo, tanto as Universidades do Brasil como as de outros países vêm enfrentando quando colocados frente às exigências das

diretrizes/ políticas educacionais para esse nível de ensino (LIMA, 2012, p.182).

As contemporâneas transformações no ensino superior e na universidade como instituição, são algumas dimensões que serão abordadas no próximo subtema e que influenciam diretamente a construção da(s) identidade(s) profissional(is) docente(s) no ensino superior e a sua imagem socioprofissional.

2.2 A docência no ensino superior

Em se tratando da construção de identidade(s) docente(s) no ensino superior, torna-se relevante iniciar essa reflexão considerando o espaço social, político, econômico e cultural em que a docência ocorre. Sem me aprofundar em uma ampla discussão sobre o processo histórico que envolve o ensino superior e a universidade, considero indispensável abordar alguns acontecimentos que contribuíram para a sua estruturação.

Para Santos (2004), até a década de 1970 havia uma forte valorização da universidade e a busca por sua democratização. A partir de então, ocorreu uma redução dos investimentos públicos na educação superior, a intensificação da concorrência entre empresas e a concentração de esforços na busca do conhecimento técnico-científico. Com a globalização neoliberal da economia, a partir da década de 1970, a educação superior transforma-se num mercado.

As ideias direcionadoras do mercado educacional, a partir de então, estão relacionadas com a gestão, qualidade e a velocidade da informação; a economia baseada no conhecimento; a substituição do paradigma institucional e político pedagógico por um paradigma empresarial (SANTOS, 2004).

Para Santos (2004, p.5), a universidade vive há tempos crises de legitimidade, institucional e de hegemonia – “ao deixar de ser a única instituição no domínio do ensino superior e na produção de pesquisa”. São resultados da crise hegemônica, conforme o autor:

De um lado, a produção de alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos exemplares, científicos e humanísticos, necessários à formação das elites de que a universidade se tinha vindo a ocupar desde a Idade Média europeia. Do outro, a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais, úteis na formação de mão de obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista (SANTOS, 2004, p.5).

A crise da legitimidade foi provocada,

[...] pelo fato de a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual em face da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credenciação das competências, por um lado, e as exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidade para os filhos das classes populares (SANTOS, 2004, p.6).

E a crise institucional que resultou,

[...] da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade e a pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social (SANTOS, 2004, p.6).

Com a globalização neoliberal e o paradigma empresarial, a partir da década de mil novecentos e noventa, “o ensino superior brasileiro tem se caracterizado pelo crescimento das instituições privadas, fato esse relacionado com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, que flexibilizou o mercado de educação superior” (LIMA, 2012, p.75).

O ensino superior, de acordo com a LDBEN nº 9.394/96, tem por finalidade:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

A docência no ensino superior, de acordo com a LDBEN, 9.394/96, prevê que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (LDBEN, 9.394/96, Art. 66º). Para Masetto (2012, p.14), a docência “[...] de seu início até os tempos atuais privilegiou o domínio de conhecimentos e experiências profissionais como únicos requisitos para a docência nos cursos superiores”. Esses cursos foram criados para atender a formação de profissionais que trabalhariam em profissões específicas, e muitos continuam com seus currículos fechados para atender tal demanda.

É interessante ressaltar que para os demais níveis de ensino, exceto o ensino superior, é exigida à formação docente, uma carga horária de no mínimo trezentas horas para prática de ensino (LDBEN, 9.394/96, Art. 65º), mas para a docência no ensino superior não existe exigência mínima.

Ainda sobre as exigências para ser docente no ensino básico, o Parecer CNE/CP 02/2015, estabelece que,

Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão dos processos educativos escolares e não escolares, a produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares, constituindo-se de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

- a) 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- b) 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
- c) pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos I e II, conforme o projeto de curso da instituição;
- d) 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, como definido no núcleo III, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, conforme o projeto de curso da instituição.

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares,

seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

É importante ressaltar essa informação considerando que para a docência no ensino superior, não há uma exigência mínima da prática de ensino, assim, o mestrado e/ou doutorado, e mesmo especializações, habilitam os profissionais bacharéis a ministrarem aulas mesmo que não tenham cursado nenhuma disciplina sobre conteúdos didáticos pedagógicos. A exemplo, é sabido que em muitas instituições particulares para ser docente no ensino superior a especialização já o habilita.

Mesmo tendo os cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, não há exigência legal alguma para que o professor do ensino superior tenha conhecimentos didáticos pedagógicos relacionados aos conteúdos e/ou disciplinas para atuar. Nesse sentido, torna-se imprescindível, em decorrência das transformações sociais constantes, debater sobre as demandas contemporâneas e possíveis mudanças na ação docente.

É fundamental a revisão constante da carreira docente, exigindo do profissional uma “formação continuada, novas capacitações, adaptabilidade ao novo, criatividade, autonomia, comunicação, iniciativa, cooperação” (MASETTO, 2012, p.19). E Masetto (2012) complementa ainda que,

São necessários profissionais intercambiáveis que combinem imaginação e ação. Eles devem ter capacidade para buscar novas informações, saber trabalhar com elas, intercomunicar-se nacional e internacionalmente por meio dos recursos mais modernos da informática. Precisam mostra-se competentes para produzir conhecimento e tecnologia próprios que os coloquem, ao menos em alguns setores, numa posição de não dependência em relação a outros países e preparados para desempenhar sua profissão de forma contextualizada e em equipe com profissionais não só de sua área. Saber exercer a profissão com vistas a promover o desenvolvimento humano, social político do país (MASETTO, 2012, p.19).

Com base na afirmação do autor, fica explícita uma exigência mínima para a atuação docente. No entanto, a legislação vigente ainda não se manifestou de forma a legalizar a profissionalidade docente. “A profissionalidade é o conjunto de conhecimentos, comportamentos, habilidades, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser

professor. São os traços que constituem a identidade profissional” (LIBÂNEO, 2015, p.33).

É compreensível a existência de diferentes desafios que surgem continuamente a ação docente no ensino superior, não são apenas desafios relacionados à sala de aula, ao aluno, à aprendizagem, mas algo que perpassa, para além desses aspectos, a uma valorização social.

A seguir, apresento alguns desafios da docência no ensino superior.

2.3 Desafios da docência no ensino superior

Os desafios da docência no ensino superior perpassam pelas mudanças da sociedade, do trabalho e pela necessidade de articulação entre as dimensões científica, investigativa e pedagógica (PIMENTA e ALMEIDA, 2011).

Para Lima (2012, p.97), as “[...] transformações no ensino superior, na universidade como instituição, provocam significativas mudanças na profissão acadêmica, na identidade profissional docente e na sua imagem socioprofissional”. Compreender o caráter formativo da docência, o objetivo geral do trabalho docente e a importância social desse trabalho, é fundamental para a atuação docente no ensino superior. Esses três elementos serão brevemente caracterizados, possibilitando a reflexão sobre as dimensões que envolvem cada um deles.

O caráter formativo da docência na contemporaneidade remete ao que Pimenta e Almeida (2011, p.26) denominam de dimensões da formação docente, sendo elas:

A dimensão profissional, onde se aninham os elementos definidores da atuação, como a incessante construção da identidade profissional, as bases da formação (inicial ou contínua), as exigências profissionais a serem cumpridas; *a dimensão pessoal*, onde há que se desenvolver as relações de envolvimento e os compromissos com a docência, bem como a compreensão das circunstâncias de realização do trabalho e dos fenômenos que afetam os envolvidos com a profissão e os mecanismos para se lidar com eles ao longo da carreira; *a dimensão organizacional*, onde são estabelecidos as condições de viabilização do trabalho e os padrões a serem atingidos na atuação profissional.

O objetivo do trabalho docente é o de promover o processo de ensino e de aprendizagem, sendo indispensável que o docente saiba o que é ensinar. Pimenta e Almeida (2011, p. 8), afirmam que,

Ensinar é uma ação bastante complexa, que requer compreender profundamente a área específica a ser ensinada e seu significado social; a organização do currículo como um percurso formativo; o planejamento mais amplo no qual uma disciplina se insere, bem como o seu próprio planejamento; o método de investigação de uma área que sustenta o método de seu ensino, as ações pedagógicas; os recursos adequados para o alcance dos objetivos; os modos de relacionamento com os alunos e deste com o saber; a avaliação, dentre outros tantos.

É imprescindível ao docente compreender o objetivo de seu trabalho que é o de ensinar para que o aluno aprenda, e reconhecer que se não houve aprendizagem o ensino não foi significativo e, conseqüentemente, o objetivo de seu trabalho foi incipiente.

A importância social do trabalho docente é o terceiro elemento citado anteriormente. Para Silva (2011, p.103), é necessário que os profissionais “compreendam o seu papel na sociedade, os processos históricos, sociais e culturais que se constituíram ao longo da construção dos direitos e deveres da história local e mundial, e as formas de intervenção na sociedade”.

Nesse sentido, é possível que o docente no ensino superior possa atuar de forma autônoma, ora individual ora coletivamente, com atitudes imprescindíveis para a vida em contextos organizacionais e profissionais.

Ao mesmo tempo em que são desafios, ao serem conhecidos se tornam possibilitadores de uma reflexão crítica para a ação docente. Assim, ao abordar os elementos que constituem a docência, estamos diante de dimensões que contribuem para a construção da identidade profissional docente.

É a identidade profissional como um todo, e em especial a identidade profissional docente em Geografia, que oportuniza ao indivíduo “a delinear suas ações, a fazer escolhas, a tomar decisões, posições, a definir por determinados comportamentos e estratégias de pensamentos no exercício de sua profissão” (CAVALCANTI, 2003, p. 196).

Ao referir-se sobre o projeto de um curso, Guimarães (2005, p.21) afirma que o conhecimento relativo aos saberes, às práticas formativas e à identidade, “centrais do projeto de um curso, constitui-se numa forma de potencializar a construção de estruturas para a melhoria da formação e, a partir daí, também da identidade profissional do professor”.

Assim, compreender como tem se construído a(s) identidade(s) docente(s) possibilita a reflexão quanto à prática nas instituições de ensino superior.

2.4 Identidade(s) Docente(s)

Compreendendo o professor do ensino superior como sujeito historicamente definido, e sua prática como uma “prática social considerada no âmbito dos sentidos e significados que lhe são atribuídos em tempos e espaços diferentes, complexos e culturalmente situados” (LIMA, 2012, p. 127) é que se faz necessário conhecer o que vem a ser a docência.

O conceito de docência, aqui utilizado, é o de Souza e Guimarães (2011, p. 27) que afirmam,

A docência como atividade de ensinar envolve toda a amplitude que o conceito de ensino contém, ou pode conter, dependendo da concepção que lhe atribuímos. Ensino como atividade educativa, inserida na prática social, em que, pela mediação (diga-se, direção pedagógica) do professor, o aluno desenvolve ativamente, conhecimentos, habilidades diversas (cognitivas, motoras...), formas de conhecer e interagir com os outros e com o mundo, valores, convicções e modos de agir.

A(s) identidade(s) docente(s) não é(são) construída(s) isoladamente, “é um processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA, 2012, p. 19), é constituída por diferentes aspectos que compõem elementos pessoais, formativos, profissionais, políticos e ideológicos dos indivíduos em sua trajetória de vida. Ela influencia diretamente em todas as ações praticadas cotidianamente, tornando-se um aspecto relevante para a compreensão da atuação do formador de profissionais.

A(s) identidade(s) docente(s) está(ão) diretamente ligada à identidade profissional; “A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade” (PIMENTA, 2012, p.19).

Guimarães (2005) utiliza as contribuições de Dubar (1997), e afirma que a identidade, nesse caso referimos a docente, se constrói na e pela atividade. O autor destaca:

Identidade profissional, além de relacionada a aspectos objetivos (formas estratégias de sua configuração na sociedade, conjunto de saberes e destrezas profissionais), refere-se também a disposições pessoais em relação a uma profissão, a um determinado estado de espírito quanto a pertencer a um grupo de pessoas que têm, basicamente, um modo comum de produzir a existência. O empenho no desenvolvimento de uma " identidade para si", elaborada de maneira real, é um dos elementos

na melhoria da " identidade para os outros", considerando-se amálgama em que tais processos ocorrem (GUIMARÃES, 2005, p.59).

As características temporais e espaciais exercem grande influência sobre a identidade profissional e envolve processo de representação. Mas, as especificidades da profissão docente é que caracterizam a(s) identidade(s) docente(s). Ao se referir à identidade profissional docente, Pimenta (2012, p.20) afirma que:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores.

A(s) identidade(s) docente(s) se constitui(em), conforme se depreende das colocações anteriores, em meio a diferentes momentos e instâncias, ela também não é estável e envolve diferentes atores,

[...] envolve a pessoa do professor (a adesão a uma forma individual e coletiva de produção da existência), o desenvolvimento profissional (que se refere ao aspecto do estatuto profissional, em geral) e o desenvolvimento institucional (ao investimento que a instituição, no caso universidade, faz para atingir seus objetivos educacionais) (SOUZA E GUIMARÃES, 2011, p.29).

Souza e Guimarães (2011, p.27) afirmam que todos os envolvidos no processo educacional contribuem para a construção da(s) identidade(s) docente(s). Para eles, a prática educativa é uma prática social que todos estão inseridos. “Enfim, trata-se de uma práxis – atividade teoricamente fundamentada (pensa-se a teoria; recria, inventa-se a prática e se pensa enquanto sujeito)”. É pela atuação que o indivíduo se insere nos grupos sociais, possibilitando sua interação com os outros, com a cultura e a estrutura social. Para Carvalho (2011, p. 62):

Se nós somos nossas ações, nós nos fazemos pelo agir (fazer e dizer), e se a prática, por exemplo, a docente, envolve uma pessoa (o professor) em seu fazer (atividade) e dizer (consciência), então desvelar a identidade de uma pessoa, pressupõe estudá-la em sua totalidade, mas, em especial, na sua atividade e consciência, não como coisas justapostas, mas como unidade que constitui a pessoa.

Assim, ao abordar o tema refletindo sobre a multiplicidade de dimensões que compõe o sujeito, acredito na construção de identidade(s) docentes(s), no singular ou plural conforme a análise. Quando contextualizando-a a um lugar, um tempo e a influências sociopolíticas e econômicas dadas ao momento, possibilita a reflexão sobre a identidade (no singular); ao contextualizar em períodos e contextos mesmo que próximos, mas distintos, oportuniza reflexão quanto às identidades (no plural). Nesse sentido, analisar como tem se constituído os processos identitários da profissão docente também nos possibilita uma reflexão quanto ao agir e/ou à prática docente.

2.5 Processo identitário da profissão docente

Ao abordar o processo identitário da profissão docente, primeiramente deve-se considerar que o professor é uma pessoa, e, como tal, possui sentimentos, emoções, experiências e conhecimentos pessoais e profissionais. Para Nóvoa (1995, p.16) três “AAA” sustentam o processo identitário dos professores, que são:

-A de *Adesão*, ser professor implica a adesão a princípios e a valores, a adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens.

-A de *Ação*, também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos “colam” melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula.

-A de *Autoconsciência*, em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo.

O processo identitário da profissão docente intervém na construção da(s) identidade(s) docente(s). Cada detalhe, que vai desde o conteúdo a ser trabalhado à disciplina e seus objetivos, e as peculiaridades do lugar onde estão os professores, exerce influência direta nessa construção. A identidade, como afirma Nóvoa (1995, p. 16),

[...] não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão.

A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional (Diamond, 1991). É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças.

Cada professor possui um modo particular para a construção de sua identidade. No entanto, para se desenvolver o equilíbrio entre a rigidez e a plasticidade do que pode ou deve influenciar na construção identitária docente, são considerados aspectos relacionados às experiências de formação, as pessoais e as da profissão, desenvolvendo assim a autonomia desse profissional (NÓVOA, 1995).

A construção da identidade profissional está associada à identidade pessoal e também à identidade social. As identidades pessoal, profissional e social relacionam-se diretamente, não têm como ser dissociadas, mas, embora estejam articuladas, recebem influências distintas e podem se distanciar nas suas especificidades (MOITA, 1995).

A identidade pessoal relaciona-se com a própria construção pessoal do sujeito. A identidade profissional considera a pessoa membro de uma categoria que possui características comuns, mesmo não convivendo (LIMA, 2012).

Moita (1995, p.116) afirma que “o processo de construção de uma identidade profissional própria não está estranho à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sociopolítico em que se desenrola”.

Em um contexto sociopolítico, outro elemento da construção identitária docente é a identidade pedagógica, que é formada por diferentes dimensões que perpassam as instituições de ensino, as políticas e a ideologia. Alguns conceitos norteadores, aqui discutidos, estão apoiados na teoria de Bernstein (1998), conforme a seguir.

2.6 Identidade(s) Pedagógica(s)

As identidades pedagógicas que compõem as identidades docentes recebem influências das diferentes modalidades de reformas curriculares. As reformas dos currículos surgem de uma luta entre grupos para convergir suas influências em norma e prática do Estado (BERNSTEIN, 1998).

Para Bernstein (2003, p.100),

No caso da educação de nível superior, não existe campo oficial de recontextualização⁸ para elaboração de um discurso de educação de nível superior oficial. Entretanto, existe uma forte regulação direta imposta ao processo recontextualizador pelo conselho executivo para financiamento da educação superior - inclusive emprego decisivo de seletividade da pesquisa, e pelos conselhos de pesquisa e, no caso de algumas instituições, pela sua posição no setor. As instituições de educação superior tem de otimizar seus resultados com respeito ao ensino e pesquisa de acordo com essas restrições.

Nesse sentido, existe um monitoramento realizado pelo Estado que define as atividades a serem realizadas dentro das instituições de ensino superior. É importante compreender em qual contexto tem se construído o referencial teórico e ideológico que possibilita a referência para a recontextualização interna e para a construção dos documentos norteadores do ensino, o currículo oficial.

Lopes e Macedo (2011, p.104), afirmam que, para Bernstein, esse contexto,

[...] formado por agentes, posições e práticas recontextualizadoras, regulam a circulação dos textos entre o campo de produção (por exemplo, o campo científico) e o campo de reprodução (por exemplo, as instituições de ensino). Bernstein distingue o campo recontextualizador oficial (CRO), dominado pelo Estado (o governo e suas agências) e o campo recontextualizador pedagógico (CRP), composto pelos pedagogos, revistas especializadas, faculdades de educação, instituições de pesquisa. Para ele, se o CRP pode produzir algum efeito no discurso pedagógico com independência do CRO, tem-se certa autonomia. Se o CRO domina, não existe autonomia, e ele se transforma em um campo recontextualizador pedagógico oficial (CRPO), situação que acontece quando pesquisadores e professores passam a trabalhar diretamente para o Estado. Em outras palavras, quanto mais as universidades, as instituições de pesquisas são autônomas em relação às agências governamentais, mais chances há de que os discursos sejam recontextualizados com menos efeitos ideológicos.

Buscando compreender quais têm sido os agentes influenciadores para a construção das identidades pedagógicas, Bernstein (1998) elaborou um modelo de confrontação oficial que possui quatro posturas distintas, por sua influência, centro de

⁸ A recontextualização é um conceito que busca entender as modificações discursivas pela circulação de textos nos diferentes contextos sociais, para além dos processos de produção e reprodução nas salas de aula (BERNSTEIN, 1996).

atenção e pelas identidades pedagógicas que projetam. Considera qualquer reforma educativa como o resultado da luta para produzir e institucionalizar determinadas identidades, a saber: Classificação: I - Restringida – Retrospectiva – Conservadora; II – Seleccionada – Prospectiva (Neoconservadora); III – Integrada – Descentrada (terapêutica) (profissional); IV- Diferenciada – Descentrada (mercado) (Neoliberal). Mas afirma que em qualquer caso podem existir oposições e cooperações no campo da reforma.

Duas das identidades são geradas tendo como base recursos do Estado, as outras duas, por recursos próprios possuem mais autonomia. As identidades construídas a partir dos recursos do Estado são extraídas de um discurso central, considerado nacional, e se referem ao passado. Os recursos descentrados são criados dos discursos locais e referem-se ao presente. De forma geral, as reformas educativas procuram controlar os recursos investidos na educação para controlar as identidades pedagógicas que estão sendo construídas determinando as práticas pedagógicas dentro dos estabelecimentos de ensino.

A postura retrospectiva tem se enfraquecido, com características do passado, enfatiza as “habilidades básicas” do professor. Já a postura do mercado descentrado com o passar do tempo vem transformando o gerenciamento dentro das instituições educativas, desde a escola primária até ensino superior, fazendo surgir uma cultura competitiva (BERNSTEIN, 1998), fazendo emergir o que vemos hoje nas universidades, o que muitos autores denominam de produtivismo. Esse produtivismo “é realizado através da materialidade dos consumos, pelos seus distribuidores, pelas suas ausências. Aqui, os produtos do mercado transmitem o significante através do qual se constroem estabilidades, orientações e avaliações temporárias” (BERNSTEIN, 2000, p.5).

As atividades desenvolvidas nas instituições de ensino superior estão sujeitas a uma seletividade, assim, tem alterado os tipos de pesquisas e publicações. Bernstein (2003, p.101) afirma:

A pesquisa de longo prazo, que pode levar muitos anos (como nas ciências humanas) e cujo resultado é incerto, não é com certeza candidata a nenhum prêmio. Ela será provavelmente substituída pela pesquisa aplicada de curto prazo, com baixo risco e garantia de publicação rápida. Tal imediatismo é facilitado pelas atividades das agências de financiamento, estatais e privadas. Essas mudanças na pesquisa e nas publicações afetam a base e a orientação do ensino e, conseqüentemente, a base de conhecimento e a motivação dos Estudantes. Não somente mudou a natureza da pesquisa, como também é razoável esperar que ocorra uma redução do número de comitês universitários, com número menor de membros, na maioria nomeados e

não eleitos. Dessa forma, uma nova cultura é criada e reproduzida por novos atores com novas motivações.

Refletir sobre os componentes do mercado, que têm direcionado a seletividade do Estado para as pesquisas dentro das instituições, possibilita compreender os caminhos que determinados profissionais professores tem traçado para a sua atuação e, conseqüentemente, que tem direcionado a(s) identidade(s) docente(s) nesses estabelecimentos de ensino.

Nesse sentido, observa-se que o processo de construção identitário docente não é unificado, o profissional docente no ensino superior recebe influências variadas, além das abordadas anteriormente, ainda possuem as relacionadas com a ciência ao qual desenvolvem o pensamento estruturante de seu exercício profissional.

Compreender os objetivos essenciais da profissão, como tem se constituído, em qual orientação teórica metodológica está assentada, torna-se um dos elementos fundamentais para a construção da(s) identidade(s) docente(s), o que influenciará diretamente na atuação enquanto formador de profissionais e principalmente direciona o trabalho docente.

2.7 O trabalho docente⁹

O trabalho docente tem uma particularidade, porque não produz um objeto de forma imediata, a relação do trabalho não é uma relação de sujeito-objeto, mas sim uma relação de sujeito-sujeito. Nesse sentido a(s) identidade(s) docente(s) se constitui(em) em meio a relações de sujeitos-sujeitos: professor-aluno, professor-professor, professor-gestor, professor-comunidade acadêmica geral, e ainda, os elementos externos à profissão, como o citado anteriormente, o Estado.

Dessa forma, o trabalho do docente no ensino superior está relacionado com a formação de profissionais em uma ação complexa, não no sentido de difícil entendimento, mas no de reconhecimento dos múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações. São variados os desafios que surgem cotidianamente, por

⁹ Aqui não estou assumindo o sentido da Sociologia Clássica das profissões e nem o foco mercadológico. Mas, o trabalho docente com base na definição de Saviani (1984), que afirma, “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1984, p.2).

exemplo, aos formadores de profissionais em Geografia, alguns são diretos e outros indiretos, influenciam as ações dentro das instituições de ensino superior e precisam ser reconhecidos para serem transpostos possibilitando criar e/ou recriar perspectivas positivas futuras.

Dentre os desafios que precisam ser reconhecidos para serem transpostos, estão as orientações teóricas e metodológicas que direcionam as ações fundamentais para o formador de profissionais em geral e em especial para o de Geografia.

Se o docente permanece desenvolvendo ações com base em referenciais ligados à perspectiva positivista, por exemplo, ele atuará de forma mecânica, fragmentada, descontextualizada, “o processo de aquisição desse conhecimento é decorrente essencialmente da transmissão” (SOUZA, 2011a).

Por outro lado, se o professor reconhece que os referenciais ligados à perspectiva positivista não devem direcionar a sua atuação, então, deverá procurar uma que responda às suas expectativas para realizar seu trabalho docente. Assim, refletir sobre os referenciais teóricos metodológicos que direcionam a construção da(s) identidade(s) docente(s) e consequentemente a prática é um dos elementos importantes ao docente do ensino superior.

2.7.1 Fundamentos teóricos, epistemológicos do trabalho docente

Mesmo considerando que o mundo está em constante transformação, observa-se que na educação como um todo, e na Geografia em especial, os docentes universitários continuam realizando ações que aprenderam enquanto alunos, em uma demonstração de que ainda não se despertaram para a reflexão sobre quais os referenciais teóricos epistemológicos estão influenciando sua prática docente.

Souza (2009), afirma que esse cenário de transformações necessita de um novo referencial para a educação, por estarmos vivendo em um período de grandes desafios. Segundo a autora, um número expressivo de intelectuais permanece com concepções estreitas, mantendo uma “visão reducionista, fragmentada, simplificada da realidade” (SOUZA, 2009, p.1). A ciência medieval pautada na fé e na razão e a ciência moderna na qual o homem se tornou o senhor do mundo, apesar de oportunizar o desenvolvimento científico e tecnológico, fragmentaram o pensamento, passando a predominar “uma ciência materialista, determinista, cheia de certezas, que ignora as interações que existem entre

indivíduos, entre ciência e sociedade, entre técnica e política, entre cultura e conhecimento” (SOUZA, 2009, p.5).

O desafio que se estabelece para a educação é o de não superar a perspectiva clássica, mas buscar a complementaridade que pode oportunizar a percepção e o entendimento do mundo contemporâneo.

Nessa linha de preocupação, Morin (2006, p.103) propõe a abordagem da complexidade que, para ele,

[...] é a união dos processos de simplificação que são seleção, hierarquização, separação, redução, com os outros contra processos que são a comunicação, que são a articulação do que foi dissociado e distinguido; e é a maneira de escapar à alternância entre o pensamento redutor que só vê elementos e o pensamento globalizado que só vê o todo.

A complexidade é como constituímos a razão e o entendimento do hoje. Não se pode pensar a complexidade isoladamente, nesse entendimento, como pensar uma ciência isolada. A complexidade incorpora conhecimentos anteriores com a ideia de complementaridade, considera o todo, o mundo sendo compreendido em suas múltiplas interconexões. Assim, fortalece uma visão integradora, buscando uma compreensão do mundo, sendo esse um dos objetivos da Geografia.

Nogueira e Carneiro (2013, p. 61) compreendem que a Geografia, enquanto,

[...] uma Geografia de redes multidimensionais, que busca entender as relações no novo sistema-mundo por interfaces comunicacionais, envolvendo as dinâmicas da sociedade nas esferas econômica, política, cultural e pessoal, considerando que esse processo de informação, a partir “da noção de rede global” (SANTOS, 2006) tem uma materialidade histórica e sem isso seria mera abstração.

Os autores citados consideram que as contribuições da dialética e da complexidade focam a construção de um conhecimento geográfico inter-relacional. A educação e a educação geográfica precisam repensar sua prática em busca desse entendimento; entre a independência e interdependência da racionalidade, do empirismo, da imaginação e da verificação, superando o conhecimento disciplinar individualizado. É importante saber ligar os elementos das diferentes disciplinas, assim, a construção do conhecimento pode levar a uma reforma do pensamento que levará a uma reforma do conhecimento e que

influenciará a reforma da docência no ensino superior e na construção da(s) identidade(s) docente(s).

Nessa linha de raciocínio, a docência no ensino superior deve buscar uma cultura que permita abrir-se aos diferentes tipos de conhecimentos, necessita aceitar a aventura do pensamento complexo, pois é esse que possibilitará ligar os conhecimentos. É preciso aceitar “a existência de um novo tipo de causalidade, uma causalidade global” (NICOLESCU, 1999, p. 6).

Nesse entendimento, observa-se que a docência no ensino superior deve considerar o todo e não as partes, ela é a construção do conhecimento pelo discente em um processo mediado pelo docente, no qual docentes e discentes estão envolvidos. Nas instituições educacionais é oportunizado o espaço de encontro e de confronto de saberes produzidos e construídos ao longo da história.

Para que possa ocorrer a democratização efetiva do conhecimento e a obrigatoriedade que rege a LDBN 9394/96, em seu capítulo IV, artigo 43º no § III - desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; aos docentes em geral, e em especial aos de Geografia, cabe a reflexão de qual é o papel da docência no ensino superior. Pensar sobre o papel a que o trabalho docente tem se prestado, quais caminhos tem trilhado, e, principalmente, qual conhecimento tem sido mediado e/ou construído, é fundamental para esse profissional.

2.8 Possíveis caminhos para a docência no ensino superior

A sociedade contemporânea tem depositado um grande valor em questões socioeconômicas tendo como recurso fundamental o conhecimento. O conhecimento não pode ser um recurso econômico apenas, e o ensino superior no contexto de reestruturação e inovação social possui um importante papel, o de buscar meios para que ocorra uma democratização do conhecimento.

Autores como Pachane (2009) e Souza (2012) afirmam que se torna necessário conhecer e analisar o sentido da responsabilidade do docente do ensino superior que deve ir além do planejamento, da docência, da orientação e prestação de serviços à universidade, da pesquisa, da extensão e divulgação. A responsabilidade docente exige que se debruce sobre a “capacidade humana de recriar-se, de recriar a realidade e de reinventar a cultura” (SOUZA, R.C.C.R., 2012, p.175), em um processo ininterrupto entre ensino e aprendizagem.

Dessa forma, no ambiente de aprendizagem, devem-se criar as zonas de contato¹⁰ com caráter racional, afetivo, ético estabelecido pelo trabalho de tradução¹¹ intelectual e político, um espaço de conhecimentos compartilhados. O trabalho de tradução “visa criar teias de saberes e práticas possíveis de serem tomadas como alternativas à globalização neoliberal” (SOUZA, 2012, p.167). Nesse sentido, o trabalho de tradução pode contribuir para a consolidação de novas concepções de emancipação social. Nesse espaço, o discente constrói seu conhecimento mediado pelo professor em uma relação de autonomia.

Ao considerar o discente como sujeito do processo, os docentes buscam a consolidação de uma reforma do pensamento. Assim, a complexidade e o método do pensamento complexo oportunizam formalizar processos inovadores, em que o desafio proposto não é o de saber, mas o de ser, oportunizando a construção da identidade, na perspectiva anteriormente citada, com base na questão “quem nós podemos nos tornar” (HALL, 2009, p.109).

A complexidade possibilita a formalização de processos inovadores e estimula uma compreensão do todo, o conhecimento deixa de ser fragmentado e a docência passa a considerar a multiplicidade de saberes, a interculturalidade e a multiculturalidade, oportunizando múltiplas interpretações em um processo contínuo de “auto fazer-se” (ISAIA E BOLZAN, 2008).

A busca para superar a fragmentação e especialização do saber para o fazer docente em Geografia, tem contado com alguns pesquisadores, como Cavalcanti, (2008, 2012); Kaecher, (2012); Souza (2011a). Eles reconhecem que, para consolidar essa reflexão, é necessário que diferentes docentes se envolvam direta e indiretamente em busca de perspectivas para superar os desafios do fazer docente, e alertam sobre a importância de o trabalho docente considerar a formalização de processos inovadores e a multiplicidade de saberes.

2.9 A docência: saber(es) e conhecimento(s)

Ser docente é trabalhar com conhecimentos científicos e culturais. O trabalho docente “congrega diferentes saberes produzidos e veiculados em diversos cenários

¹⁰ “Zonas de contato compreendem espaços sociais onde diversas realidades racionais, afetivas, práticas, morais e éticas se relacionam e se interagem” (SOUZA, 2012, p. 167).

¹¹ O trabalho de tradução para Santos (2002) refere-se a um trabalho intelectual, político, de caráter emocional e é objeto de deliberação democrática.

educativos, para que sejam elaborados conjuntamente pelos alunos” (CAVALCANTI, 2012, p.16).

No ensino superior, existem traços do que Libâneo (2005, p.12) denomina de cultura universitária, esses traços são,

[...] a prevalência dos discursos teóricos, a maior valorização da pesquisa do que da docência, a concepção de formação centrada na antecedência e hipertrofia da dimensão teórica em relação à prática, certa desvalorização das práticas profissionais, desvalorização da licenciatura, altos níveis de competição (ainda que muitas vezes velada), certo individualismo no trabalho, principalmente, no âmbito das atividades docentes, dificuldade em operacionalizar conceitos teóricos em favor de práticas, atitude de trabalho compartimentado. [...] nega-se a necessidade de saberes específicos para a docência.

Libâneo e Pimenta (1999), referindo-se aos saberes específicos para a docência e ao desenvolvimento profissional docente, destacam a importância de garantir que a formação inicial e continuada possa estar articulada a um processo de valorização identitária e profissional docente. “Identidade que é epistemológica, ou seja, que reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos” (LIBÂNEO E PIMENTA, 1999, p.) que estão diretamente ligados aos saberes indissociáveis essenciais à atuação docente.

Diferentes autores, conforme abaixo, definem o conceito de saberes docentes, uns valorizando mais a prática, outros a teoria, outros a sua interação e complementação; é necessário conhecê-los, mas, é importante explicitar, defendendo a necessidade de uma formação teórica específica para ser professor universitário, não valorizando mais um saber ou outro, e sim a construção de conhecimento que é essencial ao docente no ensino superior.

Como dito anteriormente, o campo de conhecimentos específicos da docência é composto por diferentes saberes que, para Libâneo e Pimenta (1999), estão configurados em quatro grandes conjuntos, que são: conteúdos específicos; conteúdos didático-pedagógicos; conteúdos relacionados a saberes pedagógicos do campo teórico da prática educacional e conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana.

Para Guimarães (2005, p.53), os saberes profissionais da docência são os “saberes disciplinares, saberes pedagógicos-didáticos e saberes relacionados à cultura profissional que, articulada, sintetizam uma base de conhecimentos da profissão docente”.

Os *saberes disciplinares* referem-se a conhecimentos das ciências humanas e naturais, integrando uma cultura geral.

Os *saberes pedagógicos-didáticos*: referem-se: a conhecimentos específicos da mediação do processo ensino-aprendizagem; a saberes relacionados à teoria da educação, relacionados ao trabalho coletivo e aos princípios da organização institucional.

Os *saberes relacionados à cultura profissional* referem-se à explicitação e ao compartilhamento, no processo de formação inicial, do ofício docente como profissão (GUIMARÃES, 2005, p.54).

Os saberes docentes para Tardif (2002, p.36) são formados por um “saber plural”, oriundos da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); dos saberes sobre a ciência (disciplinares e curriculares) e dos saberes experienciais (experiências individuais e coletivas).

Os saberes, na concepção de Cunha (2010, p.19), são “os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos e os argumentos que obedecem a certa exigência de racionalidade”.

Para Pimenta (2012), os saberes da docência são compostos pela experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos. De acordo com a autora os saberes da experiência são,

[...] aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores (PIMENTA, 2012, p.22).

O conhecimento segundo Pimenta (2012, p.23) com base em Morin (1993),

[...] não se reduz a informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. O terceiro estágio tem a ver com a inteligência, a consciência ou sabedoria. Inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de existência, de humanização.

Os saberes pedagógicos são compostos por elementos como,

[...] a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora (PIMENTA, 2012, p. 30).

Esses elementos se configuram em saberes pedagógicos a partir do momento que é entendida a dependência que existe entre teoria e prática. Para que se fortaleça a prática, tanto os saberes da experiência, o conhecimento e os pedagógicos se articulam, compondo a essencialidade da atuação docente.

Os saberes da docência sugerem especificidades para a construção da identidade profissional de professores. Esse fato está relacionado com diferentes elementos. Nesse sentido, considero que se aproximam ao que Libâneo (2015, p.33) entende, referindo-se a um programa pedagógico para a escola pública, como elementos:

- a) conhecimento do conteúdo; b) domínio da metodologia de ensino: conhecimento epistemológico e pedagógico-didático do conteúdo; c) conhecimento e sensibilização em relação às características individuais e sociais em sua relação com a aprendizagem escolar; d) conhecimento e sensibilização em relação às práticas socioculturais e institucionais que atuam (intervêm) na mediação pedagógica e nas interações pedagógicas com o conteúdo; e) interiorização de características pessoais e profissionais da profissão professor.

Portanto, em busca da formalização democrática do conhecimento na perspectiva de superação da fragmentação e especialização do saber, faz-se necessário compreender que a atuação docente precisa de uma visão de totalidade, compondo-se dos saberes que devem ser compreendidos em suas diferentes relações e que contribuem para a construção do conhecimento.

Conhecer os fundamentos teóricos, epistemológicos e didáticos da profissão docente, reforça a necessidade de uma formação teórica específica para ser professor no ensino superior. Não é somente a experiência e os conhecimentos específicos que são essenciais à atuação, mas saber que para mediar a construção do conhecimento também é imprescindível a reflexão quanto aos saberes didáticos pedagógicos.

Shulman (2005) afirma que existe um “conhecimento de base” para ser professor e para que ocorra o ensino. As categorias de base de conhecimentos são: Conhecimento do conteúdo; Conhecimento didático geral; Conhecimento do currículo; Conhecimento didático do conteúdo; Conhecimento dos alunos; Conhecimento dos contextos educativos; Conhecimento dos objetivos, das finalidades, dos valores educativos e dos fundamentos filosóficos e históricos;

Segundo Shulman (2005, p.11),

Existem pelo menos quatro fontes principais de conhecimento base para ensinar: 1) formação acadêmica na disciplina a ensinar; 2) os materiais e os contextos do processo educativo institucionalizado (por exemplo, os currículos, os livros de texto, a organização escolar e financiamento, e a estrutura da profissão docente); 3) investigação sobre a escolarização; as organizações sociais; a aprendizagem humana, o ensino e o desenvolvimento, e os demais fenômenos socioculturais que influenciam no fazer dos Professores; e 4) A sabedoria da própria prática.

Entre essas categorias, para Shulman (2005, p.11), “[...] o conhecimento didático do conteúdo adquire particular interesse por que identifica os corpos de conhecimentos distintivos para o ensino”.

Com base em Shulman, Oliveira (2015, p. 58) afirma que, “[...] O pensamento do professor sobre o seu conhecimento é tratado tendo como base a relevância do conteúdo e do planejamento para a organização do ensino”. O conhecimento do conteúdo é classificado por Shulman (1989) em três classes: o conhecimento da matéria, o conhecimento pedagógico e o conhecimento curricular.

O conhecimento da matéria está relacionado aos conteúdos específicos da área; o conhecimento pedagógico refere-se aos conteúdos específicos e sua relação com os fundamentos epistemológicos e didáticos do ensino e inclui a psicologia da aprendizagem sobre esses conteúdos; o conhecimento curricular é sobre as formas de organizar e dividir o conhecimento para o ensino utilizando de textos, programas, livros de exercícios, outras formas de prática (Shulman, 1989).

Refletindo sobre a prática docente em Geografia para a educação básica, Cavalcanti (2012) afirma que em uma formação teórica para a atuação crítica existem saberes docentes essenciais para que ocorra a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Assim, a autora apoia-se em alguns autores “[...] para entender como se forma e se transforma o conhecimento da profissão docente, ou seja, os saberes que compõem esse “conhecimento profissional” (CAVALCANTI, 2012, p.26), entre eles Gauthier (1998)¹², Pimenta (1997)¹³, Tardif (2000)¹⁴ e Libâneo (2010)¹⁵. Os saberes e conhecimentos que

¹² GAUTHIER, C. Por uma teoria da pedagogia. Trad. Francisco Pereira. Ijuí:Unijuí, 1998;

¹³ PIMENTA, S. G. A didática como mediação na construção da identidade do professor: Uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: PEREIRA GARRIDO, M (Org). *La espessura del lugar: Reflexiones sobre el espacio em el mundo educativo*. Santiago do Chile: Universidade Acadêmica de Humanismo Cristiano, 2009.

¹⁴ TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.13, 2000.

orientam as práticas docentes em Geografia são compostos pelos saberes disciplinares, pedagógicos e experienciais, que assumem um caráter específico para a área (CAVALCANTI, 2012).

Os saberes disciplinares referem-se ao conhecimento geográfico acadêmico: disciplinas específicas, pedagógicas e didáticas da Geografia; os saberes didático-pedagógicos são os mecanismos de mediação próprios do ato de ensinar, às contribuições que a Geografia possibilitará ao desenvolvimento intelectual, social e emocional dos alunos voltados para a autonomia dos alunos. Os saberes didático-pedagógicos abordam “[...] reflexões sobre princípios, metas e caminhos do ensino, tendo em vista uma visão política de educação e uma concepção epistemológica do processo de aprender (CAVALCANTI, 2012, p.35); os saberes da experiência prática e da história de vida referem-se “[...] a história e experiência de vida, toda a vivência que interfere e impõe elementos fundamentais na composição dos conhecimentos que orientam a prática docente” (CAVALCANTI, 2012, p.36).

Assim, com base em Guimarães (2005), Pimenta (2012), Cavalcanti (2012), Shulman (1989, 2005), Libâneo (2015), Oliveira (2015), ao refletir quanto aos saberes e conhecimentos docentes em Geografia para o ensino superior, os elementos a considerar são:

- a) conhecimento do conteúdo específico de Geografia;
- b) conhecimento epistemológico e pedagógico didático do conteúdo de Geografia;
- c) conhecimento e sensibilização em relação às características individuais e sociais dos alunos em suas relações com a aprendizagem do conteúdo de Geografia;
- d) conhecimento e sensibilização em relação às práticas socioculturais e institucionais que atuam na mediação pedagógica e nas interações pedagógicas com o conteúdo de Geografia;
- e) Conhecimento das especificidades da ciência Geográfica que possibilitam a interiorização de características pessoais e profissionais do professor de Geografia.

Além dos elementos citados anteriormente, o ensino superior exige outra especificidade e atenção do docente, os alunos durante toda a educação básica foram, na maioria das vezes, treinados para passarem em exames de preparação para o ensino

¹⁵ LIBÂNEO, J.C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?. In: PIMENTA, S.G. E GHEDIN, E. (Org.). Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um conceito. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.

superior, assim, em diferentes momentos desenvolveram habilidades específicas para esse fim. Ao ingressarem nos estabelecimentos de ensino superior são obrigados a mudar bruscamente, precisam agora ter uma visão ampla, contextualizar o conhecimento, problematizar, pesquisar...

Aos docentes é posto um enorme desafio que é o de mediar a construção do conhecimento a partir das informações que foram repassadas aos alunos até o seu ingresso no ensino superior e torná-las significativas a um contexto social. O professor universitário atua diretamente com futuros profissionais que irão intervir no mundo.

Se é desafiador para os que possuem os saberes essenciais para atuação docente, que nesse contexto incluem os saberes didáticos pedagógicos do conteúdo, vem a reflexão, e aqueles que tiveram apenas uma preparação com base nos conteúdos específicos e valorizam mais a experiência deixando de lado os demais saberes, como tem realizado suas atividades, atingido objetivos essenciais da profissão docente em “[...] que promova a consciência crítica dos indivíduos sobre a sua realidade social e espacial, sobre o seu direito às condições mais dignas de sobrevivência, direito às suas manifestações culturais, direito de acesso ao conhecimento (SOUZA, 2011b, p. 64).

Dessa maneira, os saberes da docência são heterogêneos, estabelecidos em diferentes origens e se inter-relacionam e articulam entre si, definem dependências recíprocas e perpassam pela interação com o contexto da prática pedagógica; com a dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação; com a ambiência da aprendizagem; com o contexto sócio histórico dos alunos; com o planejamento das atividades; com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades; com a avaliação da aprendizagem.

Os saberes da docência em suas diferentes instâncias cultural, profissional e pessoal constroem a identidade docente (PIMENTA, 2012).

Segundo Morais e Oliveira (2010) a formação de professores é pensada em dois eixos: um focado no debate em torno das leis, normas e regulamentos e o outro paralelamente tem como foco o lugar, os princípios, bem como as finalidades da formação docente. Para as autoras,

Dentre os princípios colocados à formação do professor na atualidade destacam-se aqueles relacionados à construção da identidade profissional do professor, bem como ao modo como o professor constrói os saberes que sustentam essa identidade (MORAIS e OLIVEIRA, 2010, p. 63).

Com esse entendimento, afirmo que a construção identitária docente tem sido um dos eixos de reflexões sobre a formação docente por estar diretamente influenciando a práxis em sala de aula.

Nesse sentido, pensar a atuação docente a partir dos princípios citados anteriormente, nos remete ao que Cavalcanti (2008, 2012), Kaecher (2012), Richter (2013), Souza (2011a, b), têm alertado, sobre a importância do professor não ser apenas o mestre explicador (RANCIERE, 2004), mas ser o mediador do conhecimento. Toda a historicidade que envolve o ensino e aprendizagem depende de uma concepção de educação que é construída, que depende dos sujeitos envolvidos, da ideologia estabelecida. O saber deve ser mediado para que se construa o conhecimento.

Dessa forma, torna-se interessante reforçar o que foi dito no presente capítulo, compreender que para consolidar a reflexão quanto à construção da(s) identidade(s) docente(s) e sua importância para a prática do professor formador em Geografia, como formadores de profissionais, é essencial considerar e refletir sobre as concepções específicas da ciência geográfica, as políticas públicas, a ideologia, os elementos da profissão que tem influenciado suas ações, buscando compreender como tem se construído a identidade(s) docente(s) e o conhecimento profissional em Geografia.

Assim, busquei estabelecer algumas reflexões em relação à construção da(s) identidade(s) docente(s), na percepção de que as contemporâneas transformações educacionais - em que não basta apenas informar, mas construir conhecimento - constituem os processos identitários da profissão, influenciam na identidade profissional docente. Nesse contexto, procurei explicitar os fundamentos teóricos, epistemológicos do trabalho docente, na perspectiva de refletir quanto aos possíveis caminhos para a docência no ensino superior na formalização democrática do conhecimento, considerando os saberes da docência.

Dessa forma, no próximo capítulo, busco situar os saberes da docência dos professores participantes da pesquisa. Nele, explico o caminho trilhado por esses docentes desde a escolha profissional, a formação e a atuação, que conforme dito anteriormente, podem auxiliar a compreensão da construção da(s) identidade(s) docente(s) dos formadores de profissionais em Geografia no ensino superior.

3 - CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL EM GEOGRAFIA: A ESCOLHA E A TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO

[...] o ato de narrar a própria história de vida exige, do sujeito, o pensar sobre as suas vivências e a sua trajetória pessoal, permeadas por valores, atitudes e crenças que demonstram a sua visão de mundo, com implicações na construção da sua identidade (PORTUGAL, 2015, p.53).

3 – CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL EM GEOGRAFIA: A ESCOLHA E A TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO

No presente capítulo, pretendo situar a pesquisa em suas bases metodológicas e apresentar algumas considerações sobre as narrativas dos docentes. Esse momento terá como referência as narrativas sem interrupção, em que os docentes tiveram a oportunidade de narrar sobre suas trajetórias de vida pessoal e de formação destacando momentos importantes que os direcionaram para a docência no ensino superior em Geografia de cursos de Bacharelado e Licenciatura.

Como dito anteriormente, a unidade de análise utilizada foram os formadores de profissionais em Geografia de quatro instituições com cursos criados há mais de quinze anos, consolidados e com características distintas: duas Universidades Federais, uma regional, e uma universidade estadual, sendo elas: Universidade Federal de Goiás – IESA; Universidade Federal de Uberlândia; Universidade Federal de Goiás – REJ; Universidade Estadual de Goiás – Unidade Anápolis.

Primeiramente, foram elaborados instrumentos para o contato com os coordenadores de cada uma das quatro instituições (termo de anuência) e, em seguida, foi realizada a submissão do projeto ao comitê de ética. Após a aprovação do comitê de ética, os demais instrumentos foram construídos, na sequência, a carta aos diretores e coordenadores (Apêndice B) solicitando a indicação dos profissionais que atendiam a alguns critérios que foram elencados com base em categorias que perpassam algumas exigências legais à atuação docente.

Conforme a LDBEM 9394/96, em seu Título IV que trata da Organização da Educação Nacional, as funções docentes estão presentes no artigo 13, conforme a seguir:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

Desse modo, os critérios solicitados foram: ser atuante e envolvido nas atividades da instituição; ser assíduo e comprometido; inexistir problemas administrativos com a

instituição; ter bons resultados de aprendizagem e bom relacionamento com os alunos; desenvolver um trabalho docente planejado.

Devido à metodologia escolhida que requer mais tempo para a coleta de dados e informações, sendo necessário atendimento individualizado e observação de aulas, foi decidido entrevistar quatro docentes de cada uma das quatro instituições.

As indicações foram enviadas pelas instituições, no entanto, considerando o grande número de professores que se enquadram nos critérios, e que em duas instituições foram indicados todos os docentes, foi necessário escolher aleatoriamente, mantendo apenas o cuidado de não ser professores em início de carreira. Os professores foram contatados, alguns não tiveram disponibilidade de horários e ou estavam envolvidos em atividades de capacitação, os que concordaram em participar, agendamos as entrevistas narrativas e em seguida as observações de aulas.

Para a realização das entrevistas narrativas, foi elaborado um roteiro (Apêndice A) que se subdivide em dois momentos: No primeiro momento, a narrativa ocorreu sem interrupção. A questão 1, do Apêndice A, foi utilizada como o tópico indutor, sendo ela: Fale sobre sua trajetória pessoal, de formação e profissional ressaltando qual o momento que resolveu ser professor(a). Nesse momento, o(a) entrevistado(a) falou sobre a sua trajetória pessoal, de formação e profissional realçando o momento que resolveu ser professor(a), tendo duração em média entre trinta a quarenta minutos, não sendo determinado, cada entrevistado tinha a liberdade para falar o tempo que precisasse. Durante a narrativa sem interrupção, algumas questões elaboradas para o segundo momento foram sendo contempladas.

O segundo momento da entrevista consistiu na narrativa com indução de questionamentos (Apêndice A, questões 2 a 18). Os entrevistados também tiveram liberdade para expressar e falar o tempo que acharam necessário, conforme foram falando algumas perguntas iam complementando outras, demonstrando interesse pela pesquisa.

A análise e compreensão das entrevistas narrativas acerca da construção do conhecimento profissional em Geografia, tendo em vista sua inter-relação com a escolha e a trajetória de formação, ganha sentido pela via do delineamento do caminho profissional docente percorrido por professores(as) e, ao mesmo tempo, nos reforça o encaminhamento em uma perspectiva qualitativa, na medida em que foca em sujeitos com histórias distintas.

Assim, descrevo parte das entrevistas narrativas dos professores a partir de alguns referenciais, fazendo citações diretas sobre o que narraram na íntegra e considerando

elementos que compõem os saberes e conhecimentos docentes em Geografia para o ensino superior, com base em Guimarães (2005), Pimenta (2012), Cavalcanti (2012), Shulman (1989, 2005), Libâneo (2015), Oliveira (2015). Os elementos considerados foram: a Geografia, o aluno, os saberes de formação, os saberes pedagógicos, os saberes de experiência, os conhecimentos de base, a instituição que representam, entre outros. O intuito foi o de conhecer como o docente em Geografia tem feito sua escolha profissional, de que forma buscou e/ou busca a construção do conhecimento profissional em Geografia.

A especificidade da ciência geográfica é uma das dimensões que contribui para a construção desse conhecimento, que busca compreender as transformações que vêm ocorrendo no espaço geográfico. O espaço geográfico constitui para Santos "[...] um sistema de objetos e um sistema de ações [...]" (SANTOS, 2009, p. 63) que é "[...] formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como um quadro único no qual a história se dá" (SANTOS, 2009, p. 63).

Na formação de profissionais em Geografia, a ciência geográfica deve levar em conta a formação do planejador, do pesquisador, e focar-se na construção de uma competência¹⁶ teórico-prática para trabalhar com Geografia em suas várias instâncias, considerando os aspectos sociais, econômicos e políticos que se estabeleceram pelas políticas públicas nos últimos vinte anos.

Um dos documentos elaborados a partir das políticas públicas que se estabeleceram nos últimos vinte anos, mais precisamente nas décadas de 1980 e 1990, foi o Plano Decenal de Educação para Todos em 1993. A partir de então, foram criados diferentes documentos oficiais norteadores do ensino na educação básica, ensino médio e ensino superior, dentre eles: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN 9394/96); a elaboração dos Parâmetros e Referências Curriculares Nacionais (PCNs, 1999), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Sistema de Avaliação de Ensino Básico (SAEB, 1999), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio (2006, 2007); Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior (Parecer: 776/1997);

¹⁶ Ao abordar o termo competência, não me refiro a aproximações mercadológicas, tayloristas, mas aquela que é formada por três componentes: "O conjunto de propriedades, de caráter técnico, ético e político – e também estético" (RIOS, 2003, p.89). "A definição de competência que apresenta como uma totalidade que abriga em seu interior uma pluralidade de propriedades, um conjunto de qualidades de caráter positivo, fundadas no bem comum, na realização dos direitos do coletivo de uma sociedade" (RIOS, 2003, p.93).

Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Todos esses documentos passaram a direcionar as ações distintas do que estava sendo executado nos estabelecimentos educacionais, (re)definindo e (re)estruturando o perfil e atuação do profissional do ensino superior.

Com a elaboração desses documentos, uma lógica neoliberal foi se estabelecendo, prevalecendo a fragmentação e especialização do saber. Nesse cenário, a perspectiva que se configurou foi a formação de um sujeito técnico, limitado, com práticas instrumentais e individualistas e que se espalhou por todos os níveis educacionais.

Aos formadores, a orientação teórico-metodológica que se estabeleceu e que tem forte influência nos dias atuais é, para Cunha (2010), a de reprodução do conhecimento, sendo este pronto, acabado, inquestionável; prezando o imobilismo; privilegiando a memória e a repetição do conhecimento socialmente acumulado; usando a síntese já elaborada para melhor passar informações; valorizando precisão e não o questionamento; premiando o pensamento convergente; incompatibilizando o ensino com a pesquisa e com a extensão, dicotomizando o processo de aprender; respeitando única e exclusivamente um profissional “erudito”; tendo o professor como principal fonte de informação.

Nesse cenário, prevalece a ideia de que o ensino age como formador de consciência, em grande medida ficando presente no espaço de aprendizagens a construção de um modelo formador, centrado na separação entre a teoria e a prática, visto que trabalha com o pressuposto de que se deve primeiro (se não, exclusivamente) oferecer aos discentes uma boa bagagem teórica, a fim de formar sua consciência (SOUZA, 2009) contribuindo consideravelmente para a construção da identidade desse formador.

Desse modo, procurando superar os desafios abordados anteriormente, considero necessária a reflexão quanto às práticas pedagógicas dos formadores de profissionais em Geografia, conhecendo como tem sido a construção da(s) identidade(s) docente(s) e como essas têm influenciado as ações desses profissionais.

3.1 Formação de profissionais em Geografia: identidades em construção

Os docentes na construção de sua identidade profissional transitam em um ambiente no qual ocorrem ações em sentido de existência anterior e paralela à sua formação, própria de uma sociedade ou cultura, já que nas instituições educacionais a forma de organizar a educação implica, de certo modo, uma continuidade da prática de

educar ocorrida fora delas, como também contribui para a manutenção das relações sociais extra institucionais.

Todos os conhecimentos construídos “nos cursos de formação referem-se, em maior ou menor grau, à prática profissional” (GUIMARÃES, 2005, p.53). Assim, ao referir-se à prática profissional, Guimarães (2005) adverte que é importante não confundir os saberes profissionais com toda a formação.

O delineamento do trabalho docente para a Geografia como também para as demais ciências se dá, portanto, no exercício de ações cotidianas no ambiente cultural e é nesse ambiente que se desenvolvem as práticas institucionais. Essas nascem dependentes da própria condição material de uma determinada sociedade e do seu regulamento político-administrativo, sendo também controladas pelas condições dos postos de trabalho. Tal fato torna a docência uma prática condicionada pelo sistema de produção e pelos sistemas educativos bem como pelas organizações institucionais.

No âmbito de tais práticas institucionais, que se materializam em campos de atuação docente, encontram-se: as práticas relacionadas ao funcionamento do sistema institucional, concernente à sua estrutura, às práticas organizativas relacionadas ao seu funcionamento, que tratam de sua organização, e às práticas didáticas, as quais não podem ser apreendidas sem referência às outras práticas que lhes servem de enquadramento, regulamentação e suporte tanto no sentido da adequação, quanto da instalação de conflitos e de alternativas para superá-los.

Definir os campos do pensamento e de intervenção dos docentes revela uma decisão ético-política e uma posição ideológica a respeito do papel que o docente pretende desempenhar na sociedade. Assim, a reconfiguração do rol teórico-prático da docência passa a requerer uma formação mais completa e eticamente comprometida com a sociedade.

Para apreender sobre os campos do pensamento e os fundamentos que constituem a construção do conhecimento profissional em Geografia, busco, nas narrativas de professores, identificar como eles fizeram a escolha profissional na docência universitária em Geografia, como o professor dialoga com os elementos influenciadores de sua profissão. Para Nóvoa (1995) é impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional.

Para conhecer um pouco da história dos próprios atores, foram feitas as entrevistas narrativas, momento em que os professores tiveram a oportunidade de narrar suas histórias pessoais, de formação e profissionais. Os professores(as) entrevistados(as) não foram identificados em suas respectivas instituições. No primeiro momento foi realizada a entrevista narrativa sem interrupção, conforme a seguir.

3.2 Narrativa sem interrupção: a inserção profissional, como se tornou professor

É interessante ressaltar que todos os professores que concordaram em participar da entrevista, mostraram-se muito à vontade em fazê-lo. Alguns levantaram questões da infância, outros apenas do instante da escolha profissional, identificando aspectos que contribuíram para a construção da sua identidade docente.

Os professores abordaram elementos que consideraram relevantes para sua escolha profissional, incluindo não apenas as experiências profissionais como também as pessoais, identificando o momento em que se despertaram para a docência universitária.

Para preservar a identificação dos professores, fiz a substituição de seus nomes por nomes fictícios. Não foi identificado o nome das instituições e alguns dados mais específicos foram preservados, procurando manter o anonimato dos participantes.

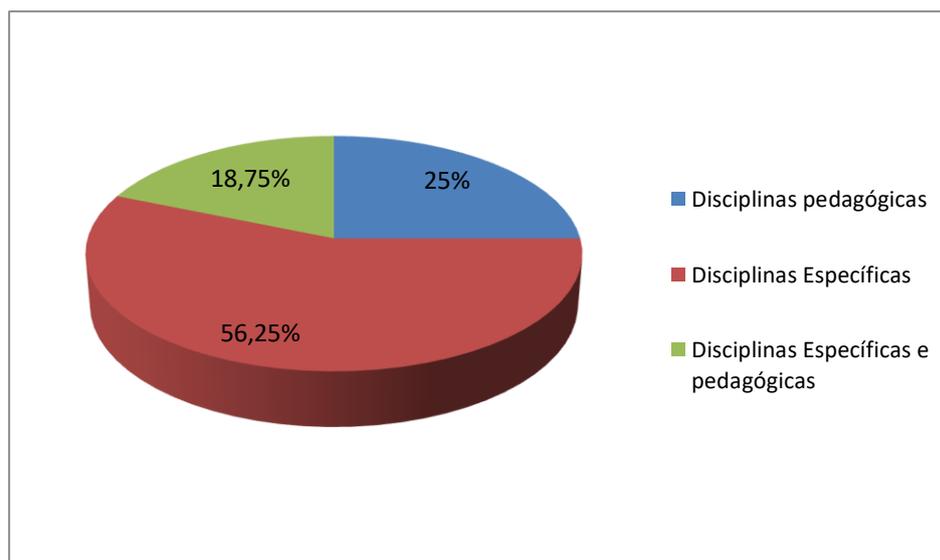
Faço uma pequena e importante caracterização no quadro 1 de cada um dos docentes, lembrando que todos são do ensino superior, trabalham no curso de Geografia e com a formação de profissionais (Bacharelado e Licenciatura) em Geografia. A caracterização indicando os docentes com suas especificidades, é importante para a análise e interpretação das narrativas individualmente.

Quadro 1: Identificação dos docentes participantes da pesquisa

	Identificação	Tempo de magistério superior em anos	Regime de trabalho	Área de atuação	Formação acadêmica/ Titulação
1	ANA	6	DE	Disciplinas Pedagógicas	Doutorado Geo / Mestrado Geo/ Especialização Geo/ Graduação Lic e Bach Geo
2	IVO	17	DE	Disciplinas Específicas	Doutorado Geo / Mestrado Geo/ Especialização Geo/ Graduação Lic Geo
3	ARI	8	DE	Disciplinas Específicas	Doutorado Geo / Mestrado Geo /Especialização Geo/ Graduação Lic Geo
4	IGOR	9	DE	Disciplinas Específicas e Pedagógicas	Doutorado Geo / Mestrado Geo/ Especialização Geo/ Graduação Lic e Bach Geo
5	DORA	17	DE	Disciplinas Específicas	Doutorado Geo / Mestrado Geo/ Especialização Geo / Graduação Lic e Bach Geo
6	HELEN	13	DE	Disciplinas Específicas e Pedagógicas	Doutorado Geo / Mestrado Geo/ Especialização Geo/ Graduação lic e Bach Geo
7	ALDA	13	DE	Disciplinas Pedagógicas	Doutorado Geo/ Mestrado Geo/ Especialização Geo/ Graduação Lic e Bach Geo
8	IVAN	10	DE	Disciplinas Específicas	Doutorado Geo / Mestrado Geo/ Especialização Geo/ Graduação Lic e Bach Geo
9	MARA	11	DE	Disciplinas Específicas	Mestrado Geo/ Especialização Geo/ Graduação Lic Geo
10	AÍDA	15	DE	Disciplinas Pedagógicas	Doutorado Geo / Mestrado Geo/ Especialização Geo/ Graduação Lic Geo
11	MIRO	14	DE	Disciplinas Específicas	Doutorado Geo / Mestrado Geo/ Especialização Geo/ Graduação Lic e Bach Geo
12	DINÁ	15	DE	Disciplinas Específicas	Doutorado Geo / Mestrado Geo/ Especialização Geo/ Graduação Lic e Bach Geo
13	SARA	12	DE	Disciplinas Específicas	Doutorado Geo / Mestrado Geo/ Especialização Geo / Graduação Bach Geo
14	NARA	12	40H	Disciplinas Específicas e Pedagógicas	Doutorado Geo / Mestrado Geo/ Especialização Geo/ Graduação Lic Geo
15	FANI	13	40H	Disciplinas Pedagógicas	Doutorado Geo/ Mestrado Geo/ Especialização Geo/ Graduação Lic e Bach Geo
16	LILA	10	DE	Disciplinas Específicas	Doutorado Geo / Mestrado Geo/ Especialização Geo / Graduação Bach e Lic Geo

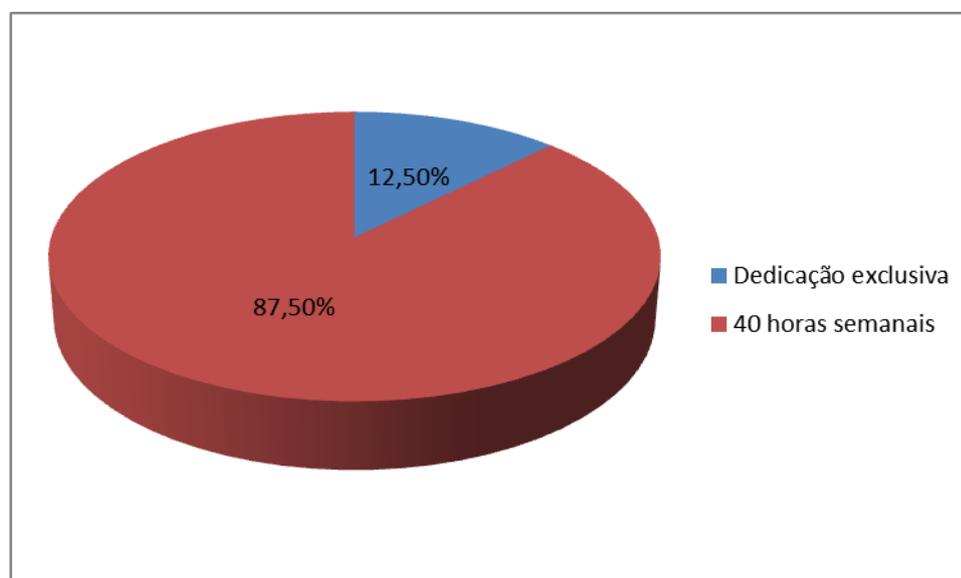
Fonte: Pesquisa de campo, 2014-2015. Organizado pela autora.

Com base nos dados apresentados no quadro 1, a maioria dos docentes ministram disciplinas específicas e pedagógicas, conforme apresentado no gráfico 1, a seguir;

Gráfico 1: Áreas de atuação dos docentes

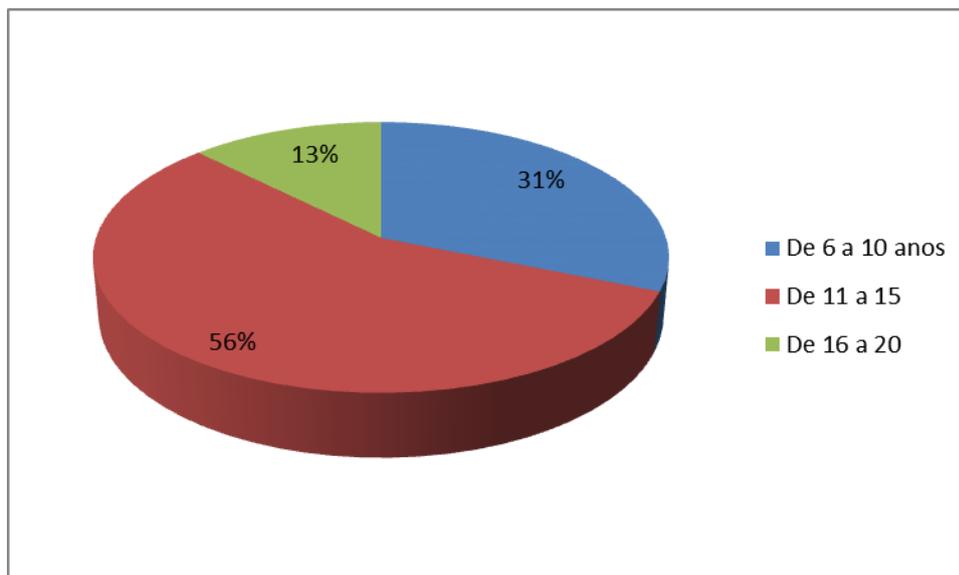
Fonte: Pesquisa de campo, 2014-2015. Organizado pela autora.

Apenas dois docentes trabalham em regime de quarenta horas semanais e os demais em regime de dedicação exclusiva (DE), conforme gráfico 2.

Gráfico 2: Regime de trabalho dos docentes

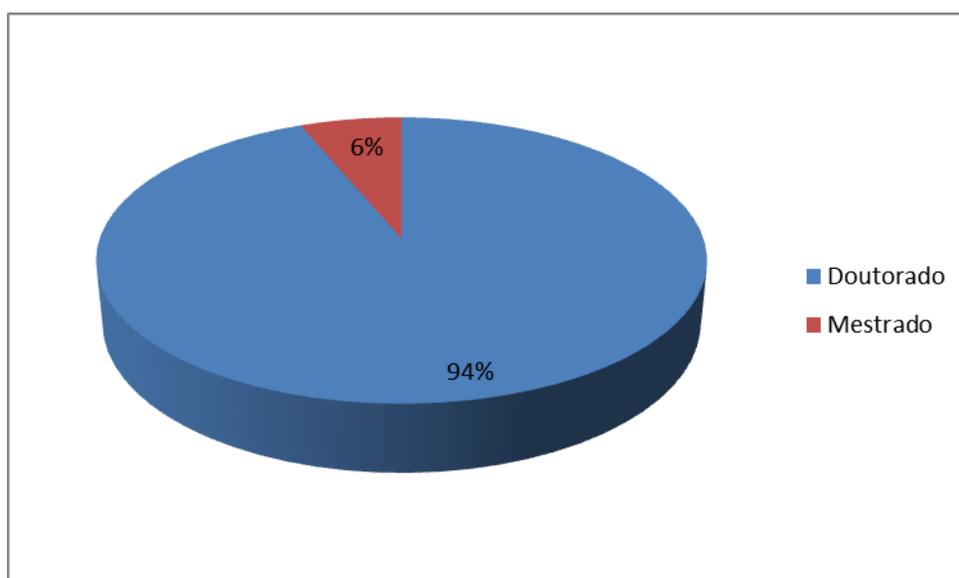
Fonte: Pesquisa de campo, 2014-2015. Organizado pela autora.

A maioria dos docentes possuem mais de dez anos atuando no ensino superior, conforme gráfico 3.

Gráfico 3: Tempo de docência no ensino superior

Fonte: Pesquisa de campo, 2014-2015. Organizado pela autora.

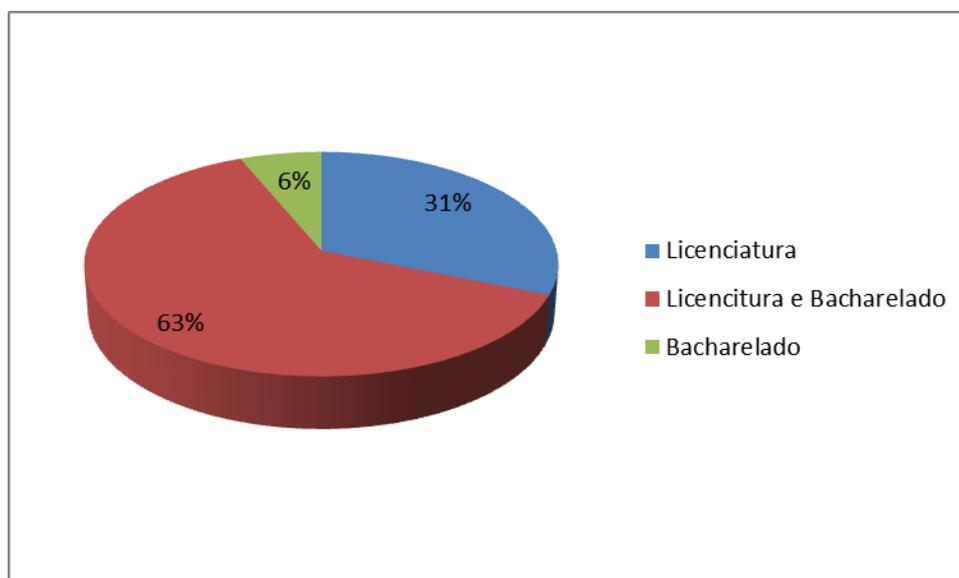
Em relação a formação acadêmica dos docentes, a maioria possuem o doutorado, conforme gráfico 4. Dos 16 docente 15 possuem titulações na área de Geografia, ou seja, fizeram graduação, mestrado e doutorado na área específica de Geografia. Uma docente fez mestrado em Agronomia.

Gráfico 4: Formação acadêmica titulação

Fonte: Pesquisa de campo, 2014-2015. Organizado pela autora.

Durante a graduação, a maioria dos docentes cursaram licenciatura e bacharelado em Geografia, conforme gráfico 5.

Gráfico 5: Habilitação cursada durante a graduação



Fonte: Pesquisa de campo, 2014-2015. Organizado pela autora.

Conforme os gráficos, um docente não fez a licenciatura, os demais cursaram a licenciatura em Geografia na graduação; um docente não fez o doutorado ainda, mas disse que pretende cursar brevemente; Ao contatar os coordenadores de curso de cada uma das quatro instituições, inicialmente foi elaborado um documento direcionador (Apêndice B) para que fossem indicados os nomes. No entanto, após alguns questionamentos e considerando que a maioria se enquadrava nos critérios, foi solicitado a indicação de nomes de docentes que poderiam participar (aleatoriamente), mantendo apenas o critério de não ser docente iniciante (com menos de cinco anos de carreira); após o acesso às informações os docentes foram contatados e feita a solicitação para que se disponibilizassem para participar.

Como dito anteriormente, foi feita a indicação aleatória, o único critério que foi mantido é não ser docente iniciante, outros critérios não foram estabelecidos. Conforme apresentado no quadro 1, apenas um docente não possui doutorado; dez docentes possuem graduação em licenciatura e bacharelado em Geografia, cinco possuem licenciatura e um possui bacharelado. Quatorze professores trabalham em regime de dedicação exclusiva e dois quarenta horas semanais;

Como foi solicitado não ser professor iniciante, de zero a cinco anos de carreira não teve nenhum professor; de seis a dez anos de carreira tiveram cinco professores; de onze a quinze anos tiveram nove professores; e de dezesseis a vinte anos tiveram dois. Quinze docentes possuem licenciatura em Geografia, e dos dezesseis, apenas dois disseram que costumam estudar conteúdos didáticos pedagógicos sobre o ensino de Geografia. Três docentes afirmaram fazer leituras constantes sobre o tema de ensino de Geografia. Os demais professores afirmaram que o conhecimento que possuem para ministrar aulas vem da graduação.

Como sugerido pela entrevista narrativa, o primeiro momento, que é a parte da narrativa sem interrupção, foi utilizado para o direcionamento da fala uma pergunta indutora conforme a seguir:

3.2.1 O caminho escolhido e a trajetória de formação

As entrevistas narrativas sem interrupção tiveram duração aproximada de trinta e sessenta minutos. A questão indutora foi:

Fale sobre sua trajetória pessoal, de formação e profissional, o momento que resolveu ser professor e como se tornou professor do ensino superior.

Apresentação

Os docentes ao comentarem sobre suas trajetórias de vida foram identificando momentos especiais que os direcionaram para a atuação profissional, como, por exemplo, terem sido estimulados por familiares, amigos, professores durante a educação básica; o ingresso na universidade com bolsa de estudo; o interesse pela ciência geográfica; inserção no mercado de trabalho. Momentos que cada um caracteriza conforme suas vivências e que de certa forma os diferencia de outros docentes.

As vivências pessoais, como morar no interior, na zona rural, ou em uma cidade sem mercado de trabalho para outras profissões, direcionaram algumas escolhas. Nove docentes não escolheram, ou queriam, essa profissão; três docentes tinham a profissão como algo interessante, mas não como objetivo; quatro docentes queriam ser professores.

Um dos pontos observados como direcionador do trabalho, que foram recorrentes na maioria das respostas, foi a preocupação com o aluno, ou com a aprendizagem do aluno, dois docentes não fizeram referência ao aluno.

A maioria dos docentes das disciplinas específicas e das pedagógicas, tanto do bacharelado, como da licenciatura, disseram que se preocupam em como ensinar para que

o aluno aprenda. É interessante ressaltar que alguns professores das disciplinas específicas, participantes da pesquisa, têm uma preocupação com a prática em sala de aula, e disseram que o ensino precisa ter significado, que se não utilizar de metodologias o aprendizado para uma compreensão de mundo fica inviabilizado.

Cada um dos entrevistados possui uma trajetória de vida diferenciada. Alguns referiram à família, professores da educação básica, o lugar ou as condições financeiras, como ponto importante para sua escolha profissional. As experiências pessoais, para a maioria, direcionaram de forma casual suas escolhas.

A seguir, faço uma breve discussão sobre elementos que contribuíram para a escolha profissional dos professores entrevistados. Durante as entrevistas narrativas, cada um foi caracterizando como se deu a docência no ensino superior até a definição profissional.

Os docentes: características e narrativas sobre a escolha profissional

ANA – Carreira docente como um tateamento.

Ana é uma professora muito descontraída, disse que já durante o ensino médio despertava um pouco para a área de conhecimentos das ciências humanas que era o que tinha mais afinidade nesse período. Duas professoras incentivaram sua escolha para o curso de Geografia. Mas, fazendo a graduação no sistema chamado por muitos de três mais um, onde se tinha as disciplinas de conhecimentos específicos e somente no último ano os conhecimentos pedagógicos, até o terceiro ano não pensava ainda em ser professora, somente no quarto ano, após ter algumas experiências, ditas por ela “[...] bem bacanas” (ANA, 2014); com as disciplinas de estágio supervisionado nas escolas, ela foi influenciada para o que chamou de “[...] despertar para a área de ensino” (ANA, 2014). Mas ainda nada muito claro. Continuou sua vida acadêmica dedicando-se às pesquisas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para conclusão da licenciatura, bacharelado e a dissertação de mestrado “[...] num cunho mais da Geografia ambiental, da Geografia física” (ANA, 2014).

Somente após concluir o mestrado, ainda sem experiência com sala de aula, quando foi convidada a trabalhar em duas instituições de ensino, uma superior e outra de educação básica, que realmente se viu professora. O momento dito por ela “[...] extremamente desafiador” (ANA, 2014) devido à falta de experiência, e ainda, por ser dois segmentos distintos, tinha que se preocupar em um momento com uma linguagem mais acadêmica e

em outro com uma mais acessível aos alunos da educação básica, que segundo ela “[...] às vezes ficavam com umas carinhas de pontos de interrogação” (ANA, 2014), pensar as metodologias, comportamentos diferenciados era o grande desafio para que seus alunos aprendessem significativamente.

Na educação básica a professora encontrou muitos elementos para além da sala de aula que a fizeram optar por se dedicar mais ao ensino superior, dentre eles ela citou a questão salarial, a opção por apenas uma modalidade, as discussões vazias em reuniões pedagógicas, o posicionamento da gestão escolar, dentre outros. Ao optar por dedicar-se ao ensino superior, começou a fazer o doutorado pesquisando como os conteúdos específicos são pensados no ensino, mesmo tentando focar mais nos aspectos pedagógicos didáticos, afirma que seu trabalho ficou mais “[...] centrado no conteúdo específico e pouco na reflexão didática pedagógica” (ANA, 2014).

Em seguida, antes mesmo de terminar o doutorado, passou no concurso para professora efetiva na instituição onde trabalha atualmente, ministrando disciplinas voltadas especificamente para o ensino de Geografia. Ela diz que “[...] aprendeu a fazer, fazendo” (ANA, 2014); eram muitos os questionamentos, mas uma das coisas que a professora relatou é que trabalhar com a área de ensino de Geografia, “[...] pressupõe uma participação, uma construção mais ativa do conhecimento entre professor e aluno” (ANA, 2014).

O interesse pelo aspecto teórico-metodológico do ensino de Geografia envolveu a preocupação com a atuação docente na área específica que havia passado no concurso para professora do ensino superior, que são sobre os conhecimentos pedagógicos didáticos, como explicita a seguir:

Quando assumi a área pedagógica didática, pensei: O tipo de aula que estou acostumada, a metodologia de ensino é aula expositiva, eu sei ministrar uma aula com o uso do Power Point, mas e a aula com outros modelos? O que a didática e o estágio supervisionado exigem...? Não dá para você sustentar ou defender disciplinas de domínio pedagógico estando limitada a um modelo único de aula ou a modelos mais tradicionais (ANA, 2014).

Para a professora, foi um período de “[...] tateamento” (ANA, 2014), diz que sua atuação foi fortalecida devido a reuniões de área, à colaboração de alguns colegas, a possibilidade de flexibilização do currículo, não mais pensar as disciplinas de forma individualizada e sim integradas, a instituição que ela trabalha pensa o ensino como uma

construção coletiva do grupo, sendo compartilhado o “[...] movimento em sala de aula” (ANA,2014) e ainda, destaca a conquista de sua autonomia profissional.

O convite para a docência foi um momento de desafio para Ana, mas ao mesmo tempo foi a descoberta da profissão. Mesmo tendo feito a licenciatura durante a graduação, somente quando começou a ministrar aulas de disciplinas pedagógicas é que a professora se interessou pelo aprofundamento teórico metodológico e didático sobre os saberes pedagógicos.

IVO – Carreira docente acontece aleatoriamente.

O professor afirma que a escolha pela profissão docente não se deu antes da graduação. Durante a educação básica, o professor afirmou que nem pela Geografia especificamente se interessava, segundo ele, não tinha algo que o despertasse para fazer o curso. Sua família de tradição rural, o incentivava a estudar. Sempre estudou em escolas públicas, como morava no interior, havia poucas opções de cursos, disse ter ficado entre História e Geografia e acabou optando por Geografia.

Afirma que durante a graduação sua formação “[...] é resultado de três coisas: movimento externo ligado aos movimentos sociais, movimento estudantil com participação na presidência do Diretório Central dos Estudantes (DCE) e o movimento de formação dos conteúdos específicos” (IVO,2014). Diz ter feito licenciatura, na época não havia o bacharelado na instituição que se graduou.

Assim que terminou a graduação, foi convidado para ser orientador educacional, ele explicou que acompanhava os alunos que eram convocados a sair de sala devido à indisciplina. Em seguida, foi professor temporário de quinta a oitava série (hoje sexto ao nono ano da segunda fase do ensino fundamental), posteriormente passando por meio de concurso público a professor efetivo da educação básica no ensino médio. O professor afirmou que ele “[...] sentia que deveria fazer o mestrado” (IVO,2014).

Ao começar seus estudos para fazer a seleção do mestrado, aproximou-se das “[...] temáticas do rural” (IVO,2014), saiu do interior, foi aprovado em uma instituição, que segundo ele, é bem conceituada pela CAPES, e afirmou que durante toda a sua trajetória estudantil, no mestrado, foi o primeiro momento que tinha tempo exclusivo para estudar, devido à bolsa de estudos. Não pediu afastamento do concurso que possuía, pediu demissão.

Esse momento de dedicação aos estudos, o professor disse “[...] o que me encantava eram os grupos de estudos” (IVO,2014), ele procurava participar de três com maior

frequência, e de uma discussão e outra, com menor frequência. Durante o mestrado, que teve duração de aproximadamente quatro anos, enquanto cursava ainda, retornou para a instituição onde foi graduado para ser professor substituto, foi quando se tornou professor universitário, ficando lá por dois anos, quando estava finalizando o contrato, e finalizando o mestrado, foi convidado para ir trabalhar em outra instituição como temporário e após o término do mestrado, prestou o concurso nessa instituição e se tornou efetivo - onde está até hoje.

O grupo de professores que compunha o quadro efetivo da instituição onde iniciou sua carreira de professor universitário efetivo era predominantemente de pessoas que estavam começando a carreira docente, que iniciaram um projeto de qualificação, alguns para fazer o mestrado e outros para o doutorado. O professor fez o doutorado também na temática agrária com uma perspectiva regional. Após a conclusão no doutorado, ainda na mesma perspectiva, fez o pós-doutorado.

Segundo o professor, a opção pela profissão docente não foi algo pensado previamente, se deu no momento da definição entre os cursos que existiam em sua cidade, ao ingressar-se em um curso de licenciatura, que proporcionou-lhe a leitura de livros, abrindo possibilidades de inserção no mercado de trabalho, e ainda, após ter sido convidado para atuar em escolas de educação básica e no ensino superior, afirma que ocorreu de forma aleatória.

ARI – Carreira docente surgiu, não foi algo planejado.

Ao mencionar o período antes da graduação, o professor diz ter “[...] uma tradição mais técnica” (ARI,2014), segundo ele, entrou “[...] no curso por falta de opção” (ARI,2014). A cidade onde fez a graduação é do interior e como não tinha condições de buscar o que ele “achava que queria” (ARI,2014), optou pelo curso de Geografia que era o que mais aproximava da área que pretendia atuar como profissional. Disse ter entrado no curso para não ficar parado e acabou gostando.

A opção pela licenciatura se deu por exclusão, na região onde mora, diz que: “[...] não há muito mercado para o bacharel, assim não visualizando retorno, optei pela licenciatura, pensando em um possível mercado de trabalho, mas não que tivesse a vontade de atuar na docência, ainda não tinha isso” (ARI,2014).

A primeira experiência com a docência foi durante o estágio no quarto ano, no sistema três mais um. Finalizada a graduação, surgiu a vaga de professor substituto na

instituição onde havia acabado de concluir a graduação, como tinha experiência com pesquisa por ter sido bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), foi convidado a participar da seleção, sendo aprovado, o professor disse ter gostado porque “[...] era um mercado que se abria, primeira opção de carreira, que ainda parecia obscura, mas era uma opção que surgia” (ARI,2014).

Ao iniciar a carreira no ensino superior como professor substituto, atuou no que tinha para fazer, no começo ministrou aula de “[...] didática, formação de professores em Geografia e estágio, inclusive acompanhava os estágios na escola, [...], sem nenhuma experiência de sala de aula” (ARI,2014). Nesse momento, ao inserir-se na carreira docente no ensino superior relata ter começado a se interessar pela profissão, observava, nesse instante, que para atuar na área precisava fazer mestrado e doutorado.

Já decidido atuar na carreira docente no ensino superior, intensifica os estudos de língua inglesa e faz a seleção para o mestrado com um projeto de estudar o local onde morava; sendo aprovado, afirma:

Eu tinha saído da graduação para o mestrado e entrei aprendendo, aí comecei a entender o que era uma formação *stricto sensu* e que essa formação era para ser docente no ensino superior e comecei a gostar. [...] tentei ir mais para a minha linha, comecei com pesquisa de campo, utilizei muito a formação técnica que possuía estudando o que propus. [...] começou a surgir o gosto, eu estava na instituição, financeiramente já me incentivava, eu arrumava tempo não sei de onde para fazer tudo, eu trabalhava em uma instituição técnica, era professor substituto e fazia o mestrado (ARI,2014).

Ao finalizar o mestrado, abriu um concurso na instituição na qual era professor substituto, não era a área específica que atuava, ficou aprovado, mas não classificado. Determinado em atuar na carreira docente universitária, prestou a seleção para o doutorado e foi aprovado, durante o doutorado foi chamado para assumir o concurso, nesse momento assegura que:

[...] já era a carreira mesmo que estava planejando. No meu contexto era a minha melhor opção, eu consegui me especializar na área que tenho gosto de atuar, então hoje eu atuo de forma prazerosa. É uma carreira que me permite estudar continuamente, aliás, exige isso, me permite pesquisar e socializar o conhecimento contribuindo com a formação de outras pessoas. O que no início foi por conta do contexto, se tornou uma carreira por opção. Eu poderia ter saído, mas encontrei gosto na carreira e hoje estou aqui por opção (ARI, 2014).

O professor não fez a opção inicial pela carreira docente, mas ao conhecê-la, observou que seria uma oportunidade de profissão e que se identificou com a mesma, diz que foi construindo sua autonomia, conforme afirma: “eu fui construindo a minha autonomia, eu não tinha autonomia, eu ia de acordo com o que o vento mandava, eu fui entendendo que eu podia fazer escolhas, ter autonomia, foi quando optei por essa área de atuação” (ARI,2014).

A carreira docente para o professor não foi escolha inicial, mesmo porque aos dezessete anos como ele mesmo afirmou, “é difícil dizer o que realmente uma pessoa quer como profissão para a vida” (ARI,2014), mas ao ter contato com a docência no ensino superior, observou que por meio da pesquisa poderia atuar, fazendo a escolha de ingressar-se na carreira docente.

IGOR – Carreira docente como superação.

O professor expõe que enquanto criança e adolescente não pensava na carreira docente, sempre quando falava em profissão achava interessante dizer que seria bancário e/ou engenheiro, sem ao menos saber ao certo o que eram essas profissões. Por pertencer à família de origem humilde, do interior, começou a trabalhar cedo, aos doze anos de idade, trabalhava oito horas diárias para ganhar ao fim do mês, meio salário mínimo. Precisava trabalhar e estudar.

Naquela época, havia o que era chamado de Centros específicos de formação e aperfeiçoamento para o magistério, não na cidade onde ele morava, mas próximo dela; nesse centro era oferecido o magistério que habilitava ser professor das séries iniciais do ensino fundamental. O Estado pagava uma bolsa de um salário mínimo, ele afirma que “devido às adversidades, seria uma boa ideia ir para lá na época” (IGOR,2014). Segundo Igor (2014), a concorrência para o ingresso a esse centro de formação era grande, em média, seis alunos por vaga, mas ele conseguiu entrar.

Até a oitava série (hoje nono ano da segunda fase do ensino fundamental), o professor comenta que participou de um ensino público que não o estimulava para a docência, mas ao entrar nessa escola de referência, que estimulava o debate e a leitura de textos científicos, que possuía bons professores, e que falavam da carreira docente como uma carreira promissora, começou a despertar o interesse por ser professor.

Ao concluir o magistério procurou seguir a orientação dos professores, prestou vestibular para licenciatura em Geografia, por ser mais fácil a aprovação, segundo o

professor, o curso de graduação o “instrumentalizou muito mais para a pesquisa científica do que para a licenciatura” (IGOR, 2014). Os professores que o inspiraram haviam contado que para ser professor universitário era necessário fazer o mestrado e o doutorado, então assim que terminou a graduação, traçou uma meta de se inserir na pós-graduação, e conseguiu logo em seguida.

Assim que terminou o mestrado, prestou um concurso estadual e foi aprovado para trabalhar com alunos da quinta ao terceiro ano colegial (hoje do sexto ano à terceira série do ensino médio da educação básica). Nesse período, o professor disse ter observado que possuía conhecimentos sobre a Geografia, mas não sabia como ensiná-los aos alunos; precisava entender como seus alunos poderiam aprender, mas não sabia como. Trabalhou na educação básica tanto em escola pública estadual, quanto escola particular. Quando terminou o mestrado, foi fazer o doutorado e em seguida começou a prestar concursos para professor do ensino superior, passou em um, mas ainda não era o que queria, tentou novamente e conseguiu passar na instituição onde está atuando hoje.

A carreira docente para o professor foi sendo construída a partir das possibilidades que ele via para a sua vida pessoal. A docência era vista como profissão que lhe garantiria, nas suas condições e oportunidades, uma melhoria de vida. Tendo a docência no ensino superior como objetivo, procurou fazer todas as etapas que considerou importantes, conforme orientação de professores da educação básica do centro de formação que cursou.

DORA – Carreira docente como oportunidade.

A professora menciona que a primeira impressão com a carreira docente foi ruim, estudou na roça, em classes multisseriadas¹⁷, como tinha sido alfabetizada em casa por suas irmãs mais velhas, a professora da escola sempre a colocava para ensinar os colegas e isso não foi uma experiência boa; nesse momento da primeira fase do ensino fundamental, falava que não seria professora.

Quando foi estudar na segunda fase do ensino fundamental, já em um distrito, com salas divididas em séries, viu que era diferente ser professora, diz ter sido realmente aluna, passou a achar interessante ser professora. No ensino médio teve a oportunidade de fazer o colegial (hoje ensino médio) em um colégio muito bom, de referência, os alunos quando

¹⁷ Classes multisseriadas são aquelas que “têm alunos de diferentes séries e níveis em uma mesma sala de aula, independente do número de professores responsável pela classe” (INEP, 2007, p. 25).

saíam na época prestavam vestibular em todos os cursos e conseguiam ser aprovados, diz a professora “até para medicina” (DORA,2014).

Durante o colegial, apaixonou-se por duas professoras de Língua Portuguesa, pelo compromisso, a forma com que falavam e interagiam com os alunos, e dizia que se fosse professora um dia, seria como elas. As primeiras escolhas para o vestibular foram para Agronomia e/ou Matemática, pela tradição da família que consideravam a Agronomia e a Matemática na roça muito importante. Mas como acompanhava o vestibular, a concorrência para Matemática estava sempre muito alta, e para cursar Agronomia teria que morar em outra cidade distante, optou pela Geografia, que faria em uma cidade onde tinha tios e poderia morar com eles, porém no ano que participou do processo seletivo, a concorrência também foi alta em Geografia, mas, passou.

Ela foi a primeira mulher na família a sair de casa aos dezessete anos não para casar e sim para estudar, seu pai dizia que sua mãe cuidava das mulheres que eram em maior número e ele cuidava dos homens. O pai incentivava o estudo, a mãe tinha medo, porque teria que sair de casa sem casar. Mas conseguiu superar esses primeiros desafios e foi para uma cidade maior fazer a faculdade. Nos primeiros meses, não gostou do curso, queria sair, havia muitas disciplinas de Filosofia, de Geografia Humana, que ela não se identificava. Foi falar com uma irmã que a advertiu para que ela observasse os desafios que havia superado, sair da roça, morar fora de casa sem se casar, dentre outros.

Viu nesse instante que não dava mais para sair da faculdade, era uma conquista familiar, tinha outras pessoas torcendo com ela, para ela. Outras disciplinas foram aparecendo, mas o encantamento veio com a disciplina de Climatologia que aproximava com o que ela tinha mais convívio, os números, falar de fenômenos da natureza e seus impactos tanto na cidade quanto no campo.

Ainda na graduação foi convidada a ser professora substituta em escolas da educação básica; eram substituições de dias apenas, mas algumas chegaram até quatro meses. Assim que concluiu a graduação, para não perder o vínculo com a universidade, começou a fazer uma especialização na área rural, tudo tinha mais sentido e significado se estivesse relacionada a essa parte que vivenciou na infância e adolescência, no sentido de superação das dificuldades. Após a especialização, surgiu a oportunidade de fazer o mestrado, em outra área fora da Geografia, mas estabelecendo uma interface entre os cursos. Foi um momento de grande aprendizagem, os professores incentivavam o ingresso

na docência, mas no ensino superior, na defesa de que o perfil que foi construído por ela, era um perfil para professor do ensino superior.

Ao terminar o mestrado, passou em um concurso para professora substituta em uma universidade, relata que foi uma experiência muito interessante, diferente do ensino na educação básica, no entanto, pagavam muito pouco. Conhecendo como era trabalhar no ensino superior, decidiu se tornar professora efetiva em universidades federais, resolvendo buscar oportunidades em diferentes Estados. Conseguiu passar em um concurso para professora efetiva em uma universidade fora do seu Estado, e está nela até hoje.

Essa universidade fez concurso para contratar muitos professores ao mesmo tempo, então a maioria era sem experiência nenhuma com a docência no ensino superior, juntos foram construindo um aprendizado do que seria ou queriam desenvolver na graduação em Geografia. Ministrou diferentes disciplinas.

Como estava em um grupo, começaram a discutir a necessidade de qualificação profissional. Decidiu fazer o doutorado na área de agricultura na região onde estava trabalhando, sua orientadora a princípio não queria, mas a convenceu da necessidade de estudar o lugar que estava atuando. Retornou para a instituição onde atua e começou a desenvolver os trabalhos tendo como foco a graduação, construíram um documento para aprovação de um mestrado com êxito. Hoje desenvolve pesquisas, ministra aulas e preocupa-se com a extensão.

A professora relatou sobre a forte influência da sua infância e adolescência para a escolha profissional, afirma ter superado diferentes desafios para chegar onde está. A docência foi uma oportunidade que foi surgindo, a princípio não era bem vista, mas foi despertando, hoje é realizada profissionalmente. Diz preocupar-se com os alunos, com a forma que aprendem, procura desenvolver metodologias diferenciadas, explora o trabalho de campo como uma forma de aproximação do aluno com a realidade.

HELEN – Carreira docente como possibilidade.

Para a professora, o ensino começa a ter referência em sua vida a partir da adolescência, quando ajudava seus colegas próximos e irmãos a resolverem atividades escolares. Após esse período, quando teve a oportunidade de trabalhar em uma associação, precisava convencer lojistas a se associarem, e por causa disso acredita que foi possível também desenvolver a oralidade. Esses eventos possibilitaram uma aproximação com o ensino de maneira informal.

A clareza sobre o ser professor surge posterior a isso, ao ingressar na universidade e se tornar bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET), afirma que foi um momento de muito aprendizado. A professora coordenadora do programa estimulava todos os trabalhos propostos que envolvia o ensino, a pesquisa e a extensão. Inicialmente afirma ter tido muita dificuldade, até mesmo pela timidez em se expressar, mas com o trabalho no programa, foi superando as dificuldades gradativamente. As atividades desenvolvidas eram variadas, desde a participação em mesas redondas, coordenação de palestras, ministração de cursos para a educação básica até alguns trabalhos burocráticos.

A formação em licenciatura em Geografia foi assentada no modelo 3+1, vale dizer três anos de disciplinas específicas e um ano de disciplinas pedagógicas. Então, a referência para pensar o ensino só apareceu no último ano da formação. Nesse período não havia professores que pesquisassem especificamente a área de ensino de Geografia, os professores que costumavam pesquisar essa área estavam de licença para qualificação. A professora diz que sua formação “se deu mais na linha de entender a Geografia a partir dos conteúdos” (HELEN, 2014).

No quarto ano é que se fazia a escolha optando pelo bacharelado e/ou licenciatura. A professora tinha clareza que iria fazer as duas modalidades, mesmo optando por fazer primeiro a licenciatura, ainda assim, diz: “nesse momento não havia ainda clareza pelo ser docente, sobre o querer ser professora” (HELEN, 2014). Não tinha influência para ser professora em suas relações pessoais, então afirma: “o que me levou para a docência nesse período, e isso é muito claro, foi a necessidade de me inserir no mercado de trabalho” (HELEN, 2014).

Tendo clareza da necessidade de se inserir no mercado de trabalho, a professora passou em um concurso para a rede pública de ensino e ainda foi indicada para trabalhar na rede particular, começando a sua atuação docente na educação básica. Naquele momento, a professora havia decidido não continuar os estudos e não fazer o bacharelado. Na rede pública de ensino, afirma: “a satisfação com a docência era grande, a relação que estabelecia com os alunos, com a escola, com a coordenação era muito gratificante, mas existia uma insatisfação com a rede particular” (HELEN, 2014).

A insatisfação com a rede particular de ensino fez com que a professora retornasse aos estudos, iniciou o bacharelado e antes mesmo de finalizá-lo, passou no mestrado. Aproximou-se da Geografia Física por achar interessante como as pessoas se relacionavam com as questões físicas, e comenta:

Então, a minha ideia quando me aproximei da Geografia Física não era para dizer que havia uma superioridade ou um isolamento em relação à Geografia Humana, mas era justamente com o intuito de demonstrar que seria possível você integrar aspectos físicos e sociais a partir de qualquer viés da Geografia (HELEN, 2014).

Assim, as pesquisas desenvolvidas pela professora durante o período que estava cursando o bacharelado e o mestrado, foram direcionadas no sentido de pensar que “a forma como nós interagimos com os espaços nos faz construir determinadas concepções, determinadas práticas sociais” (HELEN, 2014).

Mas uma das coisas que a professora enfatiza é que fazia pesquisa e estava ministrando aulas na educação básica, o que a oportunizava levar para as aulas toda uma reflexão quanto aos espaços dos alunos. Segundo ela, “conseguia ver que mobilizava mais a atenção dos alunos quando levava o cotidiano” (HELEN, 2014).

Na perspectiva de partir do cotidiano do aluno, de entender a concepção de natureza pela população, e da importância do reconhecimento sobre o conhecimento formal em Geografia, foram as reflexões que, segundo Helen (2014), a direcionaram para buscar o doutorado. E diz:

No doutorado as minhas perguntas foram: como é que tem sido encaminhado o ensino nas escolas para se pensar aspectos físicos naturais? Os elementos físicos naturais vão ser concebidos com aqueles temas cuja origem não depende diretamente da ação humana, mas que na sua caminhada a ação humana atua direta ou indiretamente na sua ação, portanto, elas já seriam temáticas sociais? (HELEN, 2014).

As reflexões sobre o como ensinar na sala de aula, de como os alunos aprendem os conteúdos na educação básica, de questionamentos de uma vida desde a infância que só foram solucionados a partir do conhecimento sistematizado por meio das pesquisas realizadas durante a formação da professora influenciam diretamente, segundo ela, em sua atuação profissional. Afirma que:

Hoje na sala de aula quando eu trabalho quaisquer que sejam as disciplinas, que sejam as disciplinas da área da didática, que sejam disciplinas de conteúdos específicos, o que utilizo para ensinar é justamente a minha experiência vivida, a minha experiência não apenas com o conhecimento sistematizado, mas as minhas experiências com as dificuldades em adquirir esse conhecimento sistematizado. Então, eu utilizo toda a minha vivência como professora para pensar como produzir

o conhecimento com os alunos, assim, eu acredito que isso pode fazer com que a aprendizagem se torne mais significativa (HELEN, 2014).

Antes de fazer o doutorado, a professora foi aprovada em concurso público para o ensino superior na área de Didática e Geografia Humana, para ela, toda a reflexão quanto a sua atuação docente na educação básica contribui com a sua prática na universidade. Tenta aproximar a escola da universidade com atividades variadas e acredita que mesmo tendo feito o doutorado, precisa continuar estudando continuamente. Assim, participa de grupos de estudos, o que possibilita uma discussão sobre assuntos relacionados tanto com a área de ensino, como também com os conteúdos específicos.

A professora fez uma relação muito aproximada entre o que vivenciou em suas experiências pessoais com a sua atuação profissional em diferentes níveis de ensino. Para ela, ser Geógrafa é dar conta de dialogar com as diferentes especificidades da Geografia.

Nesse sentido, ao passar no concurso para docente no ensino superior, a preocupação inicial não foi com os conteúdos, porque esses ela já havia adquirido com sua formação, mas como esses conteúdos poderiam ser significativos para seus alunos. E nessa área, ela sentia que precisava estudar muito, pois não queria discutir sobre algo que não tivesse propriedade, já que muitos acreditam que no ensino todo mundo pode, mas na realidade existem discussões muito específicas e pontuais com claros referenciais teóricos metodológicos de profissionais que discutem a área de ensino, ou que compreendem que é necessário pensar as questões relacionadas ao ensino, que são necessárias para ajudar a encaminhar melhor a sua prática pedagógica, sendo esse estudo fundamental para a atuação docente e principalmente no ensino superior.

ALDA – Carreira docente como uma linguagem.

A professora inicia sua fala dizendo que não tem clareza de quando foi que optou pela escolha do curso, mas acredita que foi despertando para a Geografia durante o ensino médio quando gostava da forma com que os temas eram abordados, acreditando que se fizesse o curso teria possibilidades de responder muitos questionamentos seus, mas sem nenhuma clareza ou interesse em ser professora, mas por outro lado, o que considera muito significativo, não tinha aversão à profissão.

A experiência com a Geografia no Ensino Médio aproximou a professora de algo que ela via que tinha sentido, algo significativo para sua vida, com a possibilidade de respostas para perguntas relacionadas a uma compreensão de mundo. A aproximação com

a profissão para ela se deu de forma natural, como a maioria dos professores já citados anteriormente, também fez os três primeiros anos, para posteriormente decidir se faria bacharelado ou licenciatura.

Com a possibilidade de trabalho, pensando em um concurso para professora, escolheu fazer primeiro a licenciatura. Foi o que ocorreu, assim que terminou a graduação passou em um concurso público para professora da educação básica, já havia tido algumas experiências com o ensino durante a graduação, mas como professora que substituíam outros professores temporariamente, eram pequenas inserções na sala de aula, em diferentes turmas, ministrando aulas de diferentes disciplinas.

Se não fosse a experiência com as pequenas inserções na sala de aula, o curso que fez não havia possibilitado o contato com a escola, sua professora de estágio durante o curso optou por não realizar o estágio na escola, acreditava que era suficiente saber o conteúdo. Assim, os alunos da graduação em licenciatura em Geografia nesse período, “treinavam na universidade para ser um bom professor de conteúdos específicos, mas não tinham a menor ideia de como lidar com os alunos ou com a rotina escolar, ou com as questões pedagógicas” (ALDA, 2014).

Assim que assumiu as aulas com uma carga horária de vinte e uma aulas no noturno, diz ter tido o primeiro impacto, vendo as dificuldades de trabalhar com os alunos, eles agora não eram como os colegas da graduação que participavam das aulas e/ou contribuía; como eram adolescentes, o que menos queriam era participar da aula, as turmas nas aulas de estágio tinham poucos alunos, agora a sala estava cheia, isso no começo do ano; aí vinha outro problema, a evasão, então ela afirma que: “enfrentava uma série de problemas com os quais não tinha tido experiência e nem orientação para refletir sobre” (ALDA, 2014), e ainda tinha os problemas burocráticos da escola, do linguajar técnico, que a professora disse que ela nem sabia como falar com os alunos.

Fazer o bacharelado só reforçou a ideia de que além de não ter mercado de trabalho na região que mora, as possibilidades de intervenção socioambiental seriam mínimas, acreditava, e acredita até hoje, que no ensino elas podem ser bem maiores.

A experiência profissional com a educação básica durou aproximadamente dez anos. Durante os cinco primeiros anos, a maior preocupação era em “saber lidar com os alunos, encontrar algo que os motivasse a participar da aula, que despertasse o interesse pela Geografia” (ALDA, 2014). A tentativa de superar os desafios estimulou a professora

a buscar respostas na universidade, foi trabalhar com pesquisa voltada para o ensino utilizando a cartografia que considerava uma possibilidade de motivar os alunos.

Alda diz que não encontrou apoio na instituição onde trabalhava. Como era concursada e não conseguiu licença remunerada, pediu licença por interesse particular e foi fazer o mestrado, muitas foram as possibilidades que encontrou durante o mestrado, mas ela estava afastada da escola, quando retornou, ao findar o mestrado, as opções para ministrar aulas foram nulas, ofereceram diferentes funções para a professora, menos a sala de aula, menos trabalhar com o ensino de Geografia ao qual a professora havia acabado de se especializar um pouco mais, a frustração foi tanta, que resolveu pedir exoneração.

Em seguida, surge um concurso para professora substituta no ensino superior e decidiu fazer, passou, começou a lidar com a questão da formação do professor de Geografia, ela afirma que foi uma história que foi acontecendo. Em seguida participa de um concurso para professora efetiva, passa, faz a seleção para o doutorado e também é aprovada, começa a pesquisar a área de Geografia Física voltada para a linguagem do ensino.

Alda afirma que a docência universitária em sua trajetória de vida foi acontecendo, fala que por encontrar no ensino superior uma melhor condição de trabalho, um pouco mais de apoio institucional para realizar pesquisas, atuar com maior autonomia e por possibilitar permanecer ministrando aulas na Geografia, foram os motivos que a direcionaram para a área. Diz não ter sido algo planejado, não tinha aversão à docência, ao contrario via nela possibilidade de inserção no mercado de trabalho e procurou se qualificar para atender as inquietações pessoais e profissionais. Vê a carreira docente como uma linguagem que precisa ser acessível ao aluno nos diferentes níveis.

IVAN - A carreira docente aconteceu.

O professor disse não ter planejado a docência, apesar de ter pessoas da família trabalhando na área, a mãe e um irmão, não havia um estímulo para a carreira docente. O que falavam para ele, e hoje ele diz vivenciar, é que era uma carreira não muito estimulante, o trabalho é difícil, pouco remunerado, pouco prestigiado, pouco reconhecido. Mas ele não tinha trauma, então, foi acontecendo.

Durante a escolha do curso para prestar o vestibular, o professor disse ter tentado fazer Direito, mas não foi classificado entre as vagas oferecidas, passou como segunda opção para História. Começou a fazer o curso e tendo clareza que não teria condições para

passar no vestibular devido agora à falta de tempo por ter que dedicar-se aos estudos de História, aceitou o que ele chamou de “história de ser professor” (IVAN, 2014). Mas não estava muito seguro em fazer o curso de História, então resolveu prestar o vestibular novamente após ter feito um ano já de curso, desta vez para Geografia, passou, mas não foi possível continuar os dois cursos porque o curso de Geografia era em outra cidade. A intenção de estudar na Geografia era segundo ele, “para ampliar o leque de formação” (IVAN, 2014).

Via na Geografia muitas possibilidades, assim, disse querer “aprender sobre o funcionamento da natureza” (IVAN, 2014). Busca em outros institutos cursos que considerava interessantes para sua formação, dentre eles cita o de Geociências, Oceanografia, Astronômico Geofísico de Meteorologia, Biociências, sempre voltado para a área de compreensão do funcionamento da natureza. Nesse momento nem pensava em ser professor, mas segundo ele, “achava que para conseguir ensinar, ser professor, tinha que entender como funciona as leis da natureza, porque queria trabalhar nessa compreensão” (IVAN, 2014).

Na instituição onde o professor fez a graduação, primeiro fazia o bacharelado, não tinha a escolha, depois se tivesse interesse faria a licenciatura, então ele seguiu essa ordem. No quinto ano quando estava concluindo a licenciatura o professor fez a seleção para o mestrado e foi aprovado. Fazendo o mestrado, conheceu um professor que o convidou a fazer o doutorado, concluiu de imediato o mestrado e deu continuidade na pesquisa no doutorado na área de Geomorfologia.

Sem bolsa de doutorado, precisou trabalhar. Foi convidado a ministrar aulas em uma universidade particular com disciplinas relacionadas à sua área de pesquisa. No final do doutorado saiu bolsa, mas ele optou por continuar trabalhando por estar já inserido no mercado de trabalho.

Nessa universidade particular, o professor teve a oportunidade de trabalhar uns cinco anos, sua experiência foi tranquila, segundo ele, as disciplinas que ministrava fugiam do que ele chamou de “núcleo duro” (IVAN, 2014), e considera que isso o favorecia, e afirma que “não precisava esforçar muito para atrair a atenção dos alunos para a aula, as aulas eram em laboratórios, aulas de campo, com uso de data show” (IVAN, 2014). Como trabalha com fenômenos da natureza, os alunos se interessam muito em compreender como é que eles se dão. Ele diz: “eu provoco a atenção dos alunos, eu faço uma convocação para

que os alunos despertem seu interesse cada vez mais para o funcionamento da natureza” (IVAN, 2014).

Como queria atuar em uma universidade pública, passou em um concurso para professor efetivo, considera que todo aprendizado e a experiência adquirida na universidade levou para a outra instituição. Com o intuito de atender uma das exigências da instituição que trabalha hoje, realiza pesquisas e procura levar também essa experiência para a sala de aula.

O professor afirma que a carreira docente em sua trajetória, aconteceu, não foi algo planejado, procurou se capacitar para compreender os conteúdos que se propunha a trabalhar, fez o curso de licenciatura, mas diz que ele não se interessava muito por essa parte teórica do ensino. Mas ao abordar os aspectos que considera importantes para sua atuação, em todo o momento ele realça o aluno, se preocupa em motivar, se mobiliza em criar circunstâncias para que o aprendizado seja significativo. Desperta a curiosidade dos alunos, problematiza o conteúdo.

MARA – Carreira docente como caminho.

A história com a docência para a professora inicia na educação básica, ela afirma que sempre gostou do ambiente escolar, e principalmente tinha muita afinidade com a Geografia. O primeiro contato com uma professora formada em Geografia foi no ensino médio; as aulas eram muito estimulantes, ela se envolvia, estudava não para conseguir nota, mas para conhecer mais os assuntos relacionados à Geografia, e diz, “[...] eram aulas muito esperadas” (MARA, 2014).

Quando foi o momento da escolha do curso para fazer o vestibular, a professora já sabia que queria Geografia, seus pais não foram favoráveis, por vários motivos: “[...]o professor não tem valor, a remuneração é baixa, dentre muitos motivos” (MARA, 2014). Conseguiram fazê-la mudar de ideia, prestou o vestibular para outro curso com opções de outros, mas nenhum para professor, não foi aprovada. No outro ano, decidida prestou o vestibular para o curso de Geografia e passou em segundo lugar, e afirma que o gosto foi só aumentando.

A professora comentou que desde muito jovem tinha interesse pela docência, por querer casar-se e ter filhos, acreditava que com a docência poderia ter flexibilidade de horários. Durante a graduação não poderia trabalhar devido ao curso ser no turno matutino, então começou a ministrar aulas particulares de Geografia em uma escola para alunos com

dificuldades. Depois foi convidada a trabalhar com a primeira fase do ensino fundamental com aulas de Geografia. Afirmo que foi um momento muito gratificante, procurava estimular sempre os alunos na aula, para que pudessem compreender o conteúdo.

Assim que concluiu a graduação foi convidada a trabalhar em uma escola particular, indicada por uma de suas professoras da graduação. Aí com salas com mais alunos, entre trinta e trinta e cinco, o desafio foi maior; a princípio as aulas não eram como antes, com menos alunos, mas foi pegando o que ela chama de “traquejo” de sala, e passou a utilizar metodologias variadas, assim novamente sentiu-se à vontade com o que estava fazendo. Apesar de ter notas boas na faculdade, prestou um concurso para trabalhar na rede pública com a educação básica e não foi aprovada. Então, fez uma especialização, ao concluir, ficou sabendo de um concurso para professor do ensino superior, foi fazer pensando em conhecer, não pensou que conseguiria passar, mas passou.

Como professora do ensino superior, acreditando não estar preparada para a função, ela pensava que para atuar no ensino superior teria que ter o que ela chama de “[...] escadinha, primeiro ter experiência na primeira fase do ensino fundamental, depois a segunda fase, o ensino médio, para depois o ensino superior” (MARA, 2014), acreditava ter pulado fases. Procurou antigos professores seus da graduação, colegas para pegar orientações, então foi “encontrando o caminho”.

Passado o estágio probatório, a professora foi aprovada no mestrado com a intenção de se qualificar mais para atuar no ensino superior. A docência para a professora foi opção, e se diz “[...] realizada profissionalmente” (MARA, 2014).

A professora evidenciou o seu interesse pela profissão docente e pela Geografia desde o início de sua qualificação profissional, tem uma preocupação com as metodologias de ensino, com o aluno e com a forma com que os alunos se interagem com o conhecimento. Acredita que é possível conciliar sua vida profissional e pessoal com a docência, procura se envolver nas atividades relacionadas à área de atuação.

AÍDA – Carreira docente como revelação

Aída é uma professora que gosta de falar, de dar detalhes de fatos lembrados, de gesticular. Trabalha em uma sala diferenciada e a compartilha com alunos bolsistas, com outro professor da mesma instituição e professores da educação básica. Como é professora de estágio e coordenadora do PIBID, mantém uma aproximação com professores das escolas que desenvolve essas atividades.

Antes de ser professora Aída afirma que algumas profissões a ajudaram a conviver com o público, foi vendedora, agente de saúde voltada à saúde da família atuando dentro de escolas, mas o que lembra com muito entusiasmo foram momentos da infância, sua mãe era professora e costuma levar os filhos para a escola que trabalhava, diz que sua mãe “gostava de ser professora” (AÍDA, 2015). Até chegar a segunda fase do ensino fundamental, Aída queria ser professora como a mãe, mas ao chegar à quinta série (hoje sexto ano da segunda fase do ensino fundamental), seus professores a desmotivaram dizendo que a profissão não era boa, ganhava pouco e não era reconhecida.

Ao ingressar no ensino médio não queria mais ser professora e, quando terminou, prestou o vestibular para Psicologia, fez mais de um ano, mas não se identificou com o curso e desistiu. Pensando em não ficar sem fazer nada, Aída resolveu fazer o magistério, como já tinha ensino médio, chamado na época de colegial, teve que fazer apenas dois anos de magistério que era de quatro anos.

Toda a vontade e entusiasmo em ser professora foram retomados no magistério, Aída diz ter adorado as aulas que abordavam metodologias de ensino, quando terminou o curso, prestou um concurso para ministrar aulas nas séries iniciais do ensino fundamental e passou. Mas a indecisão quanto ao plano de carreira, preocupação com essa profissão desvalorizada por outros colegas, ainda não dava uma segurança para querer continuar na carreira.

Aída foi tentar outra vez o vestibular, queria e era estimulada pela mãe a fazer um curso em nível superior, prestou para Economia, passou, fez um tempo e desistiu, prestou para Fisioterapia, também não se identificou com o curso, pensava em Agronomia, mas uns amigos a estimularam a tentar em Geografia e diz ter sido “uma revelação” (AÍDA, 2015) e complementa,

Encontrei realmente no curso de geografia um sentimento que eu não tive em nenhum dos outros, e na primeira semana eu tenho certeza de que era o curso, e me formei! Eu já era professora dos anos iniciais da primeira fase do ensino fundamental, então, eu já cobrava muito dos meus professores na universidade, como ensinar os conteúdos, como é que eu vou fazer isso lá na sala de aula, como ensinar Geografia nas séries iniciais, isso não era nem discutido na época (AÍDA, 2015).

Essas inquietações de Aída eram também de outros colegas, assim começaram a se reunir para estudarem o ensino, e o ensino de Geografia. A cada momento, tinha mais clareza que queria ser professora que estudava o ensino de Geografia, um de seus

professores da universidade iniciou um projeto de extensão na escola onde Aída trabalhava, para ela foi uma descoberta, trabalhar na universidade com essa área parecia muito interessante, por que na escola, tínhamos muitas limitações, e diz,

[...] só para ter uma ideia, eu trabalhava em uma escola municipal, a biblioteca da escola era muito bem estruturada, com material muito rico, mas os professores não sabiam como trabalhar, por exemplo: tinha uma revista que é daqui da universidade que trabalho hoje, é uma revista teórica, e diziam que ela não servia, mas quando começamos a discutir, todos perceberam as possibilidades que ela proporcionava (AÍDA,2015).

As descobertas, a vontade de estudar o ensino, “foram uma nova revelação” (AÍDA, 2015), queria trabalhar no ensino superior com estudos e pesquisas sobre o ensino de Geografia. Ingressou nos grupos de estudos na universidade, em seguida, participou do processo seletivo para o mestrado, na primeira tentativa não deu certo, mas no outro ano, mais bem preparada, conseguiu passar. Quando terminou o mestrado, queria se tornar professora no ensino superior, distribuiu currículo em universidades até de outras cidades onde não morava, conseguiu uma vaga de professora substituta em uma universidade estadual em outro estado, foi trabalhar, mas sabia que deveria continuar seus estudos para se tornar professora efetiva.

Como na instituição onde estava trabalhando não tinha interesse em contribuir para a qualificação dos professores temporários, assim que passou para o doutorado saiu; começou a prestar concursos em diferentes instituições de ensino superior, passou, mas sua vontade era de trabalhar em sua cidade onde havia feito a graduação e mestrado, como disse: “[...] a minha vontade era de trabalhar onde eu fui estudante, onde eu me sentia pertencente, e deu certo!” (AÍDA, 2015).

Para Aída, as revelações e objetivos que foram sendo traçados se tornaram conquistas, e diz que hoje se sente completa, gosta do que faz e procura se dedicar, desde sua graduação procurou saber teoricamente como é ensinar, quais são os procedimentos metodológicos que possibilitam os alunos a aprender.

MIRO – Carreira docente como jeito organizado de trabalhar

Miro é uma pessoa determinada, organizada, resolvida. Nasceu e foi criado na região sudeste, onde fez o bacharelado, a licenciatura e o doutorado em Geografia, não fez mestrado. Relata sua trajetória para a escolha profissional, como uma preferência, não falta

de opção profissional. Afirmou que gosta da área física da Geografia, motivo que o levou a escolher o curso. Durante sua graduação possuía emprego de bancário, que após um convite para trabalhar em escolas públicas, deixou. Considerou a profissão de professor interessante.

Ao finalizar a graduação em bacharelado, foi atuar na área, trabalhou em empresa de consultoria, e posteriormente na prefeitura, local que o possibilitou a retomar os estudos focando em pesquisas e o estimulou a fazer o doutorado. Ao concluir o doutorado, após dez anos de trabalho como geógrafo, percebia que na prefeitura a pesquisa e o doutorado não faziam sentido, resolveu prestar concurso para trabalhar em universidade, onde poderia continuar como pesquisador. Prestou concurso na região Sudeste foi aprovado, mas não classificado, resolveu procurar outros lugares, já determinado em atuar no ensino superior, foi para a instituição que hoje é professor efetivo, e diz que foi para “trabalhar como professor substituto, arriscando a vida com mulher, filho, sem nenhuma perspectiva de garantia de trabalho” (MIRO, 2015), estava determinado que queria ser professor do ensino superior. Ao chegar nessa instituição, conquistou autonomia para trabalhar e pesquisar, mas ainda não era efetivo, teria que passar em algum concurso para efetivo, mas não queria mais sair de onde estava.

Após prestar concurso em outros estados e passar, mas com a vontade de continuar na instituição onde estava atuando por ter conquistado uma autonomia, continuou como substituto, mas em seguida surgiu o concurso e foi aprovado, onde está até hoje. Trabalha com a Geografia Física e faz pesquisa. As disciplinas que começou a ministrar estavam voltadas para a experiência que tinha enquanto geógrafo, isso para ele fez toda a diferença, depois começou a atuar em uma área mais específica, onde diz ser o titular da área. Afirma que gosta de atuar com pesquisa, com a pós-graduação, e o laboratório é o lugar onde se sente mais confortável, para Miro, é onde é possível o aluno ter contato com a prática.

DINÁ – Carreira docente como uma trajetória

Diná é uma professora muito objetiva, trabalha em um laboratório, com vários alunos de graduação e pós, ministra uma disciplina a cada semestre na graduação e uma na pós. Prontificou-se em participar da pesquisa assim que foi contatada, mas não é muito de dar detalhes sobre sua vida pessoal, os detalhes da escolha profissional estiveram bem relacionados a aspectos profissionais. Diná disse que,

“[...] essa questão de quando eu entendi que eu seria professora só ocorreu mesmo na graduação quando eu estava fazendo o curso, assim, não foi uma decisão durante a escolha do curso, só no terceiro ano do curso de licenciatura é que me dei conta, de que de fato, seria professora” (DINÁ, 2015).

Diná, primeiro fez a licenciatura e depois o bacharelado, em seguida o mestrado, o doutorado, trabalhando sempre com a educação básica, após concluir o doutorado foi convidada a trabalhar em uma universidade particular. Disse que desde o início, quando trabalhava na educação básica, procurava “fazer um trabalho acessível ao aluno, onde ele pudesse compreender problemáticas complexas, mas de maneira simples” (DINÁ, 2015). Após concluir o pós-doutorado, teve a oportunidade de prestar o concurso na universidade onde trabalha e está até hoje.

Diná afirma que sempre esteve muito ligada a pesquisa, e hoje isso é um diferencial para a sua atuação, gosta de trabalhar com pesquisas no laboratório e, a sala de aula é onde pode levar as descobertas e propor que os alunos façam parte.

SARA – Carreira docente como conquista

Sara é dinâmica, falante, envolvente, gosta de contar os detalhes de suas experiências profissionais, se permite emocionar ao contar sobre as conquistas e superações que vivenciou. Nasceu em uma família com seis irmãos, de pais analfabetos e agricultores que constantemente migravam em busca de trabalho, mas uma coisa que ela diz lembrar com grande clareza é que sua mãe considerava muito importante estudar, que seria “uma forma de conquista de vida” (SARA, 2015).

Estudou até o quinto ano da primeira fase do ensino fundamental na zona rural, mas tamanho era o valor que seus pais davam ao estudo, que no sexto ano como não tinha na zona rural, se mudaram para uma cidade pequena do interior que tinha até o final do ensino fundamental. Relata que era uma cidade próxima a uma metrópole, com professores muito interessados e dedicados e que gostavam do que faziam e falavam sempre da necessidade de continuidade dos estudos.

Mas antes de terminar a segunda fase do ensino fundamental, seus pais tiveram que novamente migrar, em busca de emprego, foram para uma cidade do interior, com a presença forte e determinante da cafeeicultura, a maioria das famílias empregavam todos para conseguir mais dinheiro, os estudos eram pouco valorizados. Esse período eram as décadas de 1980 e 1990, para Sara (2015) “foi uma época muito complicada

financeiramente”, não só pela dificuldade de conseguir emprego, mas por que sua família era muito grande e precisavam estudar e não apenas trabalhar na roça. Ao falar sobre esse assunto, lembrando os acontecimentos, Sara se emocionou.

Com os pais passando dificuldades financeiras, Sara e seus irmãos começaram a trabalhar durante o dia e a estudar à noite, na cidade onde ela estava morando, a partir da quinta série (hoje 6º ano) já era ofertada a noite. Sara (2015) afirma que ao

[...] estudar à noite e trabalhar durante todo o dia você vai tendo outra relação com o espaço, vai tendo uma outra relação com o ambiente, que te exigem outros cuidados, outras responsabilidades... Então trabalhávamos durante todo o dia e à noite ia para a escola, é claro que se tem uma condição que não era fácil, e que interfere, mas ao mesmo tempo, o trabalho na colheita do café, e em outras atividades rurais, foi formativo, e aí me emociono quando falo disso por que você percebe outros saberes, mas é claro que isso eu fui elaborar depois, mas você tem ali uma preocupação com o outro, com o trabalho, desenvolve uma responsabilidade. Mas estudar era muito difícil!

Estudar para Sara era difícil, não apenas pela jornada de trabalho e estudos, mas também pelas cobranças do meio onde ela estava inserida, valorizava-se o trabalho, mas os agricultores e suas famílias questionavam por que trabalhar e estudar, e “[...] perguntavam por que uma pessoa pobre precisa trabalhar, diziam que quem é da roça não precisa disso, isso é só perda de tempo (SARA, 2015).

Mas a importância do estudo para Sara e sua família era muito presente, eles acreditavam que poderiam sair daquela condição por meio do estudo, e respondiam, “[...]se você quer melhorar de vida você precisa estudar. Para você ter melhores condições, ou condições mais leves de se viver a vida, pode se conquistar pelo processo de profissionalização (SARA, 2015).

Quando terminou o ensino fundamental, Sara afirma que “precisava fazer o magistério, era uma profissão que as mulheres da roça poderiam desempenhar, naquela época” (SARA,2015), a mulher se dedicava apenas a família e eram poucos os trabalhos que eram permitidos e respeitados. Sua mãe observava as filhas de sua patroa, dona do sítio onde eles moravam, as moças poderiam estudar no magistério e ser professoras, então a mãe de Sara acreditava que isso era o certo, que precisavam criar condições para que Sara fizesse o magistério. Mas na cidade onde estavam morando não tinha o magistério.

Com a constituição de 1988, surgem as negociações para que fosse implantado o ensino médio na cidade onde Sara e sua família moravam, mas outras conquistas

precisavam ser atingidas, um grupo de pessoas da sociedade queriam o ensino médio regular e outro grupo, dentre ele, o da família de Sara queria o magistério. Sara diz que se lembra da mãe fazendo a defesa na câmara dos vereadores para a implantação do magistério na cidade. Para sua mãe e o grupo que se reuniu em defesa, “o magistério dava uma profissão, porque as pessoas que eram pobres iriam terminar o segundo grau e ainda não teriam uma profissão, e não iria dar em nada, então estavam estudando para nada” (SARA, 2015).

O grupo de pessoas que defendiam o magistério conseguiu convencer os governantes da cidade para levar o magistério. Mas os primeiros anos foram muito precários, não tinha professores na cidade para ministrarem as disciplinas, convidaram pessoas que possuíam apenas o ensino médio, e outras de cidades vizinhas que estavam iniciando a graduação. Mas teve um professor, formado em Língua Portuguesa, que começou a estimular a turma para um tal vestibular, que Sara diz nunca ter ouvido falar. Esse vestibular dava opções para diferentes profissões, Sara disse que não tinha intenção de ser professora, a princípio queria ser jornalista esportiva, adorava esportes.

Começou a estudar para isso, mudou-se para uma cidade onde tinha o curso, primeiro passo conquistado, mas descobriu logo em seguida que o curso era diurno e não poderia deixar de trabalhar para apenas estudar, ficou decepcionada, mas não poderia desistir. Resolveu fazer Comunicação Social. O primeiro vestibular zerou todas as disciplinas, no segundo, ficou como primeira excedente na segunda fase, mas nesse ano ninguém desistiu e não foi chamada. Sara disse que não poderia continuar morando longe de sua família, sem conseguir passar na faculdade, eles não concordavam com isso, então pensou que teria que retornar para a roça. Sara ao contar esse fato se emociona novamente.

Com o apoio de uma irmã mais velha, um novo olhar surgiu, pensar quais cursos poderia fazer a noite e quais ela se identificava. Tinha Direito e Geografia, Sara optou por Geografia, pensando na possibilidade de aproximação com a Comunicação Social. Ao entrar viu que existia uma disciplina chamada Geografia Agrária, que ela interessou muito devido a sua história de vida, foi quando decidiu que não mudaria de curso.

Sara disse que foi uma espera ansiosa, a disciplina que ela queria só era ofertada no quarto período, e quando chegou, foi uma decepção. Sara (2015) afirma que,

[...] a professora da disciplina era extremamente conservadora, mas dava para entender o lugar de onde ela falava. A professora era filha de fazendeiros, proprietários rurais do interior de São Paulo, tinha uma visão

conservadora voltada a uma valorização latifundiária, justificava a exploração da força de trabalho. Eu tinha uma identidade rural muito forte, mas a partir de quem tinha vivido as relações de trabalho no campo, e aquelas relações de exploração, então, tudo o que eu tinha vivido, tinha vivenciado, seja por que minha família viveu ou por histórias contadas por outros, ela dizia totalmente o contrário, como se aquilo não existisse, aí foram grandes embates, ela dizia que eu estava querendo atrapalhar a aula.

A vontade de desistir, de mudar de curso era grande, mas o que manteve Sara no curso, para a surpresa dela, foi a disciplina de Geografia Urbana, e diz que,

[...] foi ali que percebi o entendimento das contradições desse mundo e fui começando a entender a partir das discussões da Geografia Urbana, que na verdade nas duas disciplinas, estávamos falando era da reprodução da vida, comecei a perceber que eu tinha uma identidade pessoal que vinha de uma trajetória rural, e que aquele movimento que participei em 1978 de migração, não era um movimento isolado, era um movimento de redefinição campo cidade. Assim comecei a entender aqueles processos que eu tinha vivenciado, as relações de mando, o peso rural sobre a condição feminina, sobre as condições das pessoas mais pobres.

A necessidade de compreender esse mundo pelas contradições, fez com que Sara decidisse concluir o curso de Geografia, e a cada dia ela queria estudar para entender mais. Foi o momento que decidiu ser professora, para poder estudar e entender o mundo de contradições. Concluiu a graduação em Geografia, sua monografia foi muito elogiada, e a possibilitou ingressar no processo seletivo para o mestrado ao qual passou. Durante o mestrado, foi convidada a trabalhar em uma universidade particular no curso de Geografia com a disciplina de Geografia Agrária ficando até concluir, afirma que foi uma experiência muito interessante, não queria falar apenas do lugar de onde ela veio, mas das diferenças e contradições que existem. Depois que finalizou o mestrado, passou em um concurso municipal para professora da educação básica, ficando dois anos.

Passados dois anos de conclusão do mestrado e atuando na educação básica, a professora prestou um concurso para uma instituição distante da cidade onde estava morando, passou, e trabalha até hoje. No mesmo ano que passou no concurso, prestou e passou para o doutorado concluindo em quatro anos.

Hoje atua com disciplinas específicas da Geografia Humana, afirma que gosta do que faz, a principal preocupação para a professora é com a aprendizagem dos alunos, de saber se estão entendendo de onde eles falam, de onde ela fala, e das contradições do

mundo, diz que não quer que sua interpretação, opinião ou ideologia seja a que prevaleça, mas quer oportunizar a reflexão.

NARA- Carreira docente como exemplo

Nara é uma professora atenciosa, e demonstra-se empolgada com suas atividades de ensino. Trabalha com uma carga horária de quarenta horas semanais na instituição de ensino superior e mais vinte horas na educação básica em um colégio público municipal com a educação de jovens e adultos (EJA). Gosta de contar detalhes de suas experiências com a educação básica de onde diz ter prazer em trabalhar.

A docência para Nara, segundo ela, é algo que teve contato desde criança, sua mãe era professora, atuava em sala multisseriada na rede pública municipal na zona rural, onde estudou concluindo o ensino fundamental. Para continuar os estudos, sua família migrou para a cidade, e Nara optou por fazer o magistério, diz que “a docência está em sua formação como sujeito” (NARA, 2015). Para Nara, sua mãe “gostava do que fazia e fazia muito bem, foi um exemplo” (NARA, 2015) que ela queria seguir.

Quando Nara e sua família migraram para a cidade, segundo ela, sua mãe passou a ser merendeira (quem fazia a comida na escola), porque não possuía qualificação para continuar na sala de aula como professora, mas continuou trabalhando dentro de escolas e estimulava os estudos de Nara sempre.

Nara, após a graduação em licenciatura em Geografia trabalhou em diferentes escolas públicas, já como professora efetiva, e em uma particular tradicional na cidade que mora até hoje. Lugares onde diz que precisou aprender como o aluno, adolescente aprende. Quando passou no concurso para professora do ensino superior, enquanto cursava o mestrado, deixou a rede particular e continuou na rede municipal. Ir para a rede superior de ensino era a possibilidade de continuar os estudos, assim, fez o doutorado.

Na instituição onde Nara trabalha, segundo ela, possui “[...] um grupo bem próximo de estudos que trabalha a questão do espaço a partir da cultura, da representação que o sujeito faz e tendo como pano de fundo o ensino” (NARA, 2015). E diz que “[...]para o grupo não é possível desvincular o ensino das demais práticas dentro da instituição. O ensino, envolver com a aprendizagem dos alunos, é isso e ponto, é a minha vida desde sempre” (NARA, 2015).

FANI- Carreira docente como referência

Fani é uma professora reservada, franca e objetiva. Afirmou que não tinha uma intenção clara em ser professora, mas desde a sua adolescência ainda durante a segunda fase do ensino fundamental, teve ótimos professores que a “despertava para o interesse em ver como um professor pode contribuir para formação de seus alunos, era interessante observar isso” (FANI, 2015).

Durante a infância e adolescência, Fani disse que sua família tinha muita dificuldade econômica, sua mãe era semianalfabeta, e seu pai tinha a primeira fase do ensino fundamental. Os incentivadores para o estudo, segundo Fani, foram seus professores da segunda fase do ensino fundamental.

Fani afirma que teve excelentes professores durante os anos de estudos na educação básica e principalmente na universidade. Não pensava em ser professora, mas como fez curso técnico o que mais a aproximava dos conhecimentos que já possuía era o curso de Geografia, motivo que a levou para cursá-lo. Fez primeiro o bacharelado, depois pensando em ter as duas habilitações, fez também licenciatura, mas finalizou o curso não pensando na docência como profissão. Era bolsista durante a graduação, ao finalizar, iniciou o mestrado também como bolsista. Após a conclusão do curso de mestrado é que surge a oportunidade para ministrar aulas em uma universidade como professora substituta, faz o processo seletivo e é aprovada, a partir de então, é que se envolveu com a docência.

Logo que finalizou o período como professora substituta, surgiu a oportunidade para fazer um concurso para professora efetiva em outra universidade, participa do processo seletivo e é aprovada. Fani diz que gosta do que faz, é uma profissão que se identificou, e tem como exemplo os docentes que passaram por sua formação, principalmente sua orientadora de mestrado e doutorado. Esses docentes para Fani (2015), “[...] são preocupados com seus alunos, com a aprendizagem, com a formação profissional e principalmente com a pessoa que é seu aluno”.

Por isso hoje Fani diz que procura “trabalhar com os alunos enquanto indivíduos e, enquanto indivíduos que fazem parte de um coletivo, preocupando com a formação do aluno, tanto para a Geografia e também para além dela” (FANI, 2015).

LILA- Carreira docente como descoberta

Lila é uma professora bem objetiva, gosta de falar, mas se atem ao foco onde está traçando o raciocínio quanto ao que pretende dizer, não se desvia do assunto. Os exemplos e fatos relatados por Lila são bem específicos.

Lila afirma que a docência foi algo bem próximo de sua vida, ela não queria ser professora! E diz:

“[...] eu venho da infância falando, eu não vou ser professora! Minha família inteira são professores, inteira! Os meus bisavós e os meus avós do lado materno, a minha mãe e suas sete irmãs, todas elas são professoras! Então eu cresci vendo o sofrimento delas com a docência, com o ensino, com as reclamações de todos os tipos, e principalmente dos alunos”. Eu e meus irmãos não fomos alunos fáceis, e fazíamos de propósito, então eu falava que nunca seria professora (LILA, 2015).

O foco de reclamações de toda a família de Lila, não era especificamente com a docência em si, mas com os alunos que não tinham vontade de estudar, ou que eram indisciplinados e não sabiam como fazer para que isso mudasse. Então, sua preocupação era não ser professora, para não ter que lidar com esses alunos, principalmente da educação básica, com os adolescentes que seriam como ela e seus irmãos.

Quanto à escolha do curso, Lila diz, “vem por uma aptidão desde criança, de gostar de área de campo, de ficar contemplando e refletindo sobre a paisagem” (LILA, 2015). Então dentre os cursos ofertados, o que mais a aproximava do que gostava era a Geografia, mas teria que ser o bacharelado, porque não queria ser professora. E afirma, “[...] quando questionavam se eu seria professora, eu sempre dizia: Não, não vou ser professora! Eu vou ser bacharel em Geografia! Eu vou trabalhar no campo, eu vou trabalhar em consultoria ambiental, eu vou trabalhar no ministério do meio ambiente!” (LILA, 2015).

Durante a graduação, Lila diz que fez grandes amigos, frequentou uma turma muito unida, tem contato com a maioria até hoje, assim, ao finalizar o bacharelado, como seus colegas foram fazer a licenciatura que era apenas mais um ano, ela resolveu fazer também. Ainda no terceiro ano de graduação, Lila já trabalhava com consultoria ambiental. Finalizando a graduação em bacharelado e licenciatura em Geografia, passou para o mestrado. Durante o mestrado começou a ser convidada a dar palestras na universidade para turmas de graduação, a contribuir com aulas de campo. Para Lila o interesse pela docência surgiu durante um campo.

Um momento durante um campo, eu comecei a explicar para o pessoal o que estava acontecendo, aí alguém lá perguntou, você é professora? Eu falei, não, não sou professora não! E a pessoa comentou: nossa, mas você explica direitinho, igual professora, se tivesse um quadro, era professora. Eu estava explicando desenhando no chão o que estava acontecendo. A partir de então, foram vários os momentos que comentavam que eu parecia professora, mas vez que alguém tocava no assunto de ser professora eu ficava brava (LILA, 2015).

Ao finalizar o mestrado, após ter realizado diferentes palestras, participado de aulas de campo, e contribuído com a aprendizagem dos alunos na graduação, uma colega que era coordenadora em uma universidade particular convidou Lila para ministrar aulas. Ela afirmou que não sabia dar aulas, mas sua amiga disse que seria um semestre apenas e que teriam muitas oportunidades de ir a campo. Quando a amiga falou campo, Lila disse que se interessou, campo era com ela mesma. Foi o momento que se tornou professora, e ao mesmo tempo professora universitária, gostou muito, a turma era motivadora, interessada, o que ajudou muito na sua decisão de permanecer. Mas não se considerava professora ainda.

Foi convidada a ministrar aulas em outras universidades particulares também, mas se considerava consultora, já que durante o dia trabalhava como analista ambiental. Nesse período, não tinha tempo para nada, trabalhava o dia todo como analista ambiental na prefeitura, a noite ministrava aulas, aos sábados e domingos planejava aula e dava consultoria ambiental.

Como gostava de estudar e pesquisar, Lila fez a seleção para o doutorado e passou, então teve que diminuir sua jornada de trabalho para dar conta. Mas ainda estava fazendo muitas atividades, e o doutorado estava atrasado, resolveu deixar tudo, pediu exoneração da prefeitura e deixou as aulas, ficou por conta do doutorado, conseguiu concluir parte da pesquisa e da forma que queria. Mas ao finalizar a coleta de dados e estruturar a pesquisa do doutorado, entrou em contato com seus amigos e colegas de profissão, perguntando: “[...] tem aula? Tem alguma disciplina que eu posso ministrar?” (LILA, 2015).

Retomou as aulas, nas universidades particulares que atuava, e também voltou a trabalhar na prefeitura, mas sem o concurso. Esse foi o momento da descoberta, como professora poderia refletir com seus alunos sobre o que ela mais gostava de fazer que era ser geógrafa. No final do doutorado surge a possibilidade de prestar um concurso para professora efetiva na instituição que trabalha hoje, foi muito tumultuado, mas como o

concurso era para uma área próxima do que Lila havia estudado no doutorado e da sua prática como profissional, conseguiu passar.

Lila diz que “muito da prática de sala de aula está associada com a prática profissional que realizou como analista e consultora ambiental e com o que estudou na graduação, mestrado e doutorado” (LILA, 2015).

Hoje Lila atua diretamente no curso de bacharelado, e diz que as disciplinas que costuma ministrar têm muito a ver com a formação profissional do bacharel, de consultoria e análise ambiental, diz que se preocupa com a formação do profissional, de como o aluno irá atuar na profissão. Tenta associar tudo o que trabalha, a teoria com a prática, porque assim o aluno vai saber o porquê estudar aquele conteúdo.

Algumas considerações

Busquei no presente capítulo conhecer a dimensão “trajetória pessoal e de formação” dos docentes como uma das categorias que influenciam na construção da identidade docente em Geografia no ensino superior e influenciadora da prática docente.

A partir da análise das narrativas, quanto à escolha pela profissão docente foram observadas três dimensões influenciadoras que marcaram a fala dos docentes, que são:

- inserção profissional - seis docentes - 37,50%;
- afinidade com a disciplina - três docentes - 18,75%;
- estímulos pessoais - familiar, de amigos, de professores - sete docentes - 43,75%.

Os sete docentes que se referiram à escolha estar relacionada com estímulos pessoais são mulheres, como visto, algumas disseram ter recebido estímulos familiares, de amigos, sendo:

- mãe professora - duas docentes - 12,5%;
- mãe (não professora) - uma docente - 6,25%;
- docentes (professoras) da educação básica - três docentes - 18,75%);
- amigos - uma docente - 6,25%.

Conforme os dados, três professoras receberam estímulos especificamente da mãe, professora ou não. Para Moitta (1995, p.135), “no interior da família de origem elas são particularmente protegidas essa proteção é potenciada pelas características do meio social em que nasceram”, assim, definem escolhas. As sete professoras, realçaram experiências pessoais e sentimentais que perpassam a identidade pessoal marcadamente forte com a construção da identidade profissional,

[...] revelando uma grande variedade de relações que se estabelecem. Há nessas relações uma atividade de autocriação e de transformação vividas entre tensão e harmonia, a distância e a proximidade, a integração e a desintegração. A pessoa é o elemento central, procurando a unificação possível e sendo atravessada por múltiplas contradições e ambiguidades (Moitta, 1995, p.139).

As contradições e ambiguidades relatadas perpassam condições financeiras e culturais. Por exemplo, duas professoras afirmaram que a dificuldade econômica vivida por sua família fez com que sua mãe a direcionasse para uma profissão que considerava possível conseguir; em relação à cultura, por exemplo, uma professora relatou que além da situação financeira difícil, ainda tinha a questão de a mulher não sair de casa sem se casar, mas, para a docência ainda era permitido, outras áreas não era para mulheres, isso foram barreiras que foram transpostas.

Seis docentes disseram que sua escolha profissional está relacionada à inserção profissional, três são professores e três são professoras. Para Mascarenhas (2002, p.32),

O mundo contemporâneo com sua forma de estruturação social (onde predomina a ordenação capitalista) engendra os elementos de fragmentação da identidade do sujeito, qualquer que seja a esfera social de inserção. Desta forma, a inserção neste mundo exige o trânsito por várias esferas ao mesmo tempo e de diferentes maneiras. Muitos são os códigos sociais a serem dominados em ritmo acelerado e com simultaneidade. Neste sentido, o sentimento de pertencimento a determinado grupo, formulando uma identidade norteadora de uma prática social, requisita a interligação de diversos espaços sociais.

O acesso a condições reais para a escolha profissional, ocorreu para esses seis professores, por meio da formação no ensino superior e na pós-graduação mais especificamente, ao fazer interligação com diferentes espaços sociais possibilitou aos docentes a inserção na docência no ensino superior.

Três professores relataram que vieram de famílias que possuíam dificuldades financeiras, assim, o curso de licenciatura era o possível naquele momento da escolha. Para esses professores, a docência possibilitou uma inserção com maior certeza sem grandes investimentos financeiros, seria algo concreto em suas vidas, outras profissões exigiria maior investimento financeiro. Por outro lado, a docência demanda maior investimento intelectual, que esse não havia dificuldades para conseguir, o que contribuiu para que fosse possível se habilitar para exercer a profissão docente.

Três professoras relataram que a escolha está relacionada à inserção profissional, não especificamente na docência. Uma disse que tinha interesse em ser professora, duas disseram que não, mas a opção aproxima de uma decisão a partir da pós-graduação. Foram estudando e construindo uma profissão, ao finalizar sua qualificação, viram na docência no ensino superior a sua inserção profissional.

Os docentes que disseram ter afinidade com a disciplina de Geografia já na educação básica, dois são professores e uma professora. A afinidade com a ciência Geográfica direcionou a escolha a partir da curiosidade de conhecer mais sobre os conteúdos que eram ministrados na educação básica, descobrir o mundo e compreendê-lo se tornou para esses docentes, atrativo. Nesse sentido, afirmaram que os conhecimentos adquiridos até a escolha do curso os direcionaram a partir desse contato inicial.

Enquanto estudantes, esses docentes, consideraram que os conteúdos geográficos tinham significado para suas vidas. Para Callai (2013, p. 91), a Geografia ensinada na educação básica “[...] tem uma história e em sua complexidade se constitui pela possibilidade de que os estudantes reconheçam a sua identidade e o seu pertencimento em um mundo em que a homogeneidade apresentada pelos processos de globalização trata de tornar tudo igual”. É, portanto, uma matéria curricular que procura contribuir na produção de ferramentas intelectuais para entender o mundo e para as pessoas se entenderem como sujeitos neste mundo, reconhecendo a espacialidade dos fenômenos sociais.

Os docentes ao relatarem sobre o motivo que os levaram à escolha do curso de Geografia, reportaram-se a elementos destacados por Callai (2013) e incluíram a importância dessa ciência para a compreensão também dos fenômenos ambientais, a visão geográfica iniciada durante a educação básica os seduziram para conhecer mais sobre essa ciência.

A docência no ensino superior foi para dois dos professores uma forma de compreender os fenômenos naturais e pesquisá-los, e para uma das professoras, um caminho que percorreu por escolha, inclusive a docência que era pensada para a educação básica, foi para o ensino superior como uma consequência.

As trajetórias marcaram suas escolhas, a pós-graduação contribuiu com a realização da inserção na carreira profissional na docência no ensino superior em Geografia. A graduação em licenciatura (apenas uma professora não fez o curso de licenciatura), para a maioria dos professores foi o principal, e às vezes único momento que os docentes tiveram

contato com o conhecimento didático-pedagógico e didático-pedagógico sobre os conteúdos da ciência geográfica.

No próximo capítulo, serão apresentadas as narrativas com indução de questionamentos, tal metodologia foi utilizada com o propósito de saber identificar elementos que contribuem para a atuação docente no ensino superior em Geografia.

4-FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS EM GEOGRAFIA: DIÁLOGO COM AS EXPERIÊNCIAS

As narrativas e as reflexões asseveram o que se tem compreendido: não há ação destituída de uma subjetividade que lhe serve de guia. E não há subjetividade eximida de uma condição cultural que lhe embasa (Cosgrove, 2003). E a cultura diz o mundo humano na concretude histórica em que os espaços e os lugares são, cotidianamente, construídos e vivenciados (CHAVEIRO, 2008, p.77).

4 - FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS EM GEOGRAFIA: DIÁLOGO COM AS EXPERIÊNCIAS

O tema deste capítulo nos remete às narrativas com indução de questionamentos. O diálogo foi estabelecido com todos os participantes, mesmo tendo um roteiro semiestruturado, os docentes foram especificando momentos que os remetiam aos saberes e conhecimentos que adquiriram durante a sua formação e após.

4.1 Conhecimentos e saberes pedagógicos e didáticos

Pergunta indutora: Como você formador de profissionais em Geografia mobiliza conhecimentos (pedagógicos e didáticos do conteúdo) para realizar seu trabalho docente?

Apresentação

Com base na fala dos entrevistados, pode ser observado que onze docentes, após a graduação, não fizeram cursos específicos ou formais sobre os referenciais teóricos metodológicos da área pedagógica. No entanto, seis docentes disseram que procuram de alguma forma, seja por necessidade de ministrar a aula ou por interesse, fazer leituras, participar de eventos específicos da área pedagógica, que puderam contribuir com sua atuação na sala de aula.

Todos os entrevistados compreendem a importância de aprofundar os estudos que os direcionem para a construção de uma fundamentação teórica didático-pedagógica. Nesse sentido, Lima (2012, p.127) afirma que “A fundamentação teórica didático-pedagógica em estreita interação com a prática a partir de uma reflexão sistemática, sobre ela, oferecerão subsídios para ampliar as possibilidades de ação refletida do professor no ensino superior”.

A prática pedagógica não segue uma lógica formal. O professor no exercício de sua profissão vai buscando possibilidades, ela não pode se reduzir a “questões didáticas ou metodológicas de ensinar, devendo ser compreendida como uma prática social considerada no âmbito dos sentidos e significados que lhes são atribuídos em tempos e espaços diferentes, complexos e culturalmente situados” (LIMA, 2012 p.127).

De certa maneira, o interesse pela aprendizagem do aluno faz a maioria dos professores, conforme os relatos, dar atenção especial para despertar no aluno o significado da aprendizagem dos conteúdos discutidos em sala de aula, fazendo com que busquem, na

leitura dos referenciais teóricos, possibilidades para que os conhecimentos possam ser apreendidos.

No entanto, os professores que trabalham com as disciplinas pedagógicas são os que valorizam com maior evidência tais conhecimentos, alguns que atuam com as disciplinas específicas, consideram, segundo seus depoimentos, que os conteúdos são essenciais e que na universidade a aula expositiva já é o suficiente. Esses docentes, não participaram de cursos na área didático-pedagógica, nem fazem leituras sobre.

Na construção de conceitos, tanto o professor quanto os alunos precisam estabelecer sentido e significado para o que estão se propondo a fazer. Assim, refletir sobre os conhecimentos específicos e didático-pedagógicos e como se relacionam é de grande relevância para que ocorra a aprendizagem significativa e contextualizada. Durante as entrevistas, isso foi destacado pelos docentes que tem conhecimentos didáticos pedagógicos e os que se identificam com essa área.

Conhecer os conteúdos específicos da ciência geográfica e compreender como eles podem ser construídos sugere que o professor permaneça em estado de formação constante.

O permanecer em estado de formação sugere uma intencionalidade pessoal, um querer fazer livre e criativo sobre o percurso e projetos próprios com o objetivo de construir uma identidade e, por conseguinte, emerge uma perspectiva de processo, de percurso de formação, que segundo Silvia Isaia (2003) é construído na inter-relação das dimensões pessoal e profissional, em que a pessoa do professor se reconhece ao longo do percurso, formando-se e transformando-se em interação com grupos com os quais interage, fundamentado em um esforço constante de reflexividade crítica sobre a prática e de construção de uma identidade pessoal que excede a dimensão da acumulação de conhecimentos, envolvendo a valorização da experiência construída ao longo da vida (LIMA, 2012, 130).

A flexibilização das atividades inerentes à atuação profissional são sentidas, discutidas e refletidas pelos docentes entrevistados, no entanto, nem todos pensam que são possíveis de realizá-las. Não consideram que o conhecimento está pronto, ele está em constante construção. Reconhecem que sua atuação não é isolada, recebem influências de diferentes elementos, dentre eles os documentos direcionadores diretos como o Projeto Político dos Cursos. A seguir, destaco dimensões relatadas pelos docentes, com base na pergunta indutora apresentada no início dessa subseção.

ANA

Ana na graduação fez a licenciatura, e disse que foi o primeiro contato com as disciplinas pedagógicas, sua atuação enquanto professora, diz que vem de suas inquietações quanto à aprendizagem dos alunos, ela procura buscar conhecimentos por meio de leitura, da troca de experiências com colegas, dos grupos de estudos, participação em eventos e da sua atuação, observando o que tem dado certo ou não. A possibilidade de trabalhar com disciplinas pedagógicas também contribui com o amadurecimento contínuo nesse sentido.

IVO

O professor comentou que sua prática surgiu da formação extra universidade com o que chamou de “educação popular”, afirma ter participado de um grupo que abordava diferentes temas para públicos variados e disse ter aprendido muito nesse período.

Formalmente os conhecimentos didáticos pedagógicos foram adquiridos durante a licenciatura, não se formou no sistema três mais um como a maioria dos professores, sendo as disciplinas pedagógicas distribuídas ao longo do curso, possibilitando uma maior integração entre conteúdos específicos e conhecimentos pedagógicos, dúvidas de como ensinar ou trabalhar determinado conteúdo poderiam ser tiradas na disciplina de didática e ao mesmo tempo na disciplina específica.

Fora esse aprendizado, afirma que a experiência em diferentes escolas na educação básica também serviu de alicerce, posteriormente, quando ingressou como professor na universidade e começou com disciplinas da área de didática e ensino de Geografia, sendo necessário fazer diferentes leituras para trabalhar com os alunos em sala de aula, o que considera ter sido muito enriquecedor.

ARI

Os conhecimentos relacionados à área de didática e ensino de Geografia foram formalmente adquiridos durante a licenciatura, no estágio. Quando ingressou na universidade o professor assumiu algumas disciplinas da área de ensino e para ministrá-las procurou leituras que contribuíssem para a compreensão, participa de eventos e continua sempre aperfeiçoando a forma de trabalhar as disciplinas que atua.

IGOR

O professor iniciou os estudos didáticos pedagógicos durante o magistério, considera que foi melhor do que os que fez na licenciatura que também foram bons. Após a graduação não fez outros estudos formais. Como trabalha com algumas disciplinas na área, procura sempre fazer leituras.

DORA

A professora não fez ou participou após a licenciatura de nenhum curso específico sobre a área de didática e ensino, procura atualizar-se por meio de leituras individuais.

HELEN

Como dito anteriormente, a professora fez a licenciatura e, como trabalha com a área de didática e ensino de Geografia, procura, com a participação em grupos de estudos, eventos, leituras e troca de experiência com os colegas e com os alunos, capacitar-se sempre.

Uma das preocupações fundamentais em suas aulas é de atingir os objetivos propostos da aula, e, para isso, não seria possível se não conhecesse a forma como esses conhecimentos podem ser construídos conjuntamente entre professores e alunos. A professora afirma que os conhecimentos didáticos pedagógicos do conteúdo são essenciais para que o conhecimento possa ser mediado.

ALDA

Os conhecimentos pedagógicos e didáticos para realizar o trabalho docente foram iniciados durante a graduação, na licenciatura, mas no mestrado e no doutorado teve a oportunidade de fazer duas disciplinas em uma Faculdade de Educação.

Alguns conhecimentos foram aprofundados que considerava importantes para a sua atuação, nesse sentido, autores que trabalham com a Teoria Histórico Cultural, com base em Vygotsky e seus seguidores. Numa compreensão de entender que o conhecimento didático pedagógico é tão importante quanto o conhecimento específico da ciência. Para a professora é relevante dizer isso, porque considera que chega um momento que vivemos dois extremos, um que é de supervalorização do conhecimento específico e o outro de supervalorização do conhecimento pedagógico, e ainda aquela ideia que a experiência do professor é mais importante do que tudo, e em alguns momentos a visão de alunos que a

teoria não ajuda em nada, que é a prática que resolve. Então, essas leituras para a professora traz certa clareza no sentido de trabalhar buscando um equilíbrio entre as duas, considerando que todas têm importância, e uma sem a outra torna o aprendizado falho.

IVAN

O professor diz ter adquirido o conhecimento pedagógico didático durante a licenciatura, afirma que nesse momento se dedicou mais às disciplinas específicas, considera que poderia ter se esforçado mais para as disciplinas pedagógicas, mas ele pensava que se soubesse como ocorriam os processos e compreendesse o conteúdo, ele saberia como ensiná-los.

Uma das preocupações que o professor diz ter hoje, é com o aluno, ele afirma que procura possibilidades de motivação para que ocorra a aprendizagem, que o conteúdo que ele está trabalhando possa ter significado, que o aluno saiba o porquê está estudando determinado conteúdo e em que poderá aplicar quando estiver na profissão.

MARA

A experiência com o conhecimento formal na área didático pedagógica foi adquirida durante a licenciatura, e principalmente o estágio, a professora que ministrou aula no estágio era muito dedicada e contribuiu muito, possibilitou a reflexão de saber a importância do conteúdo, mas também de como ensinar o conteúdo, de saber se o que está sendo ensinado também está sendo apreendido.

Mara disse que procura ler sobre o assunto e interagir com seus alunos para saber se juntos estão possibilitando a construção do conhecimento. Cada turma, cada aluno possui suas particularidades e para poder interagir com alunos e o conhecimento é preciso compreender como esse conhecimento pode ser construído.

AÍDA

Aída afirma que desde o ensino médio tem contato com disciplinas didático-pedagógicas, mas, especificamente sobre o ensino de Geografia, foi na graduação seu primeiro contato. Essa é a área de pesquisa que tem se dedicado, seu mestrado, doutorado e estudos posteriores são voltados para essa área que considera central para a sua atuação enquanto professora.

Disse que não compreende quando algum docente afirma que não estudou, ou tem conhecimento sobre a parte didático-pedagógica da disciplina que ministra. Assim, a cada ano com as experiências que deram certo e/ou errado é que vai construindo o que chamam de experiências para direcionar o trabalho, sem ao menos se dar ao trabalho de conhecer que muitas vezes essas experiências já foram vivenciadas por outros profissionais da área que poderia contribuir para diminuir as ocorrências com experiências desastrosas.

MIRO

Miro fez a licenciatura, momento que disse ser quando teve o contato especificamente com o conhecimento didático-pedagógico sobre a Geografia, procura participar de diferentes atividades que considera essencial à sua atuação enquanto docente no ensino superior que precisa aproximar pesquisa, ensino e extensão.

Dentre as atividades que diz participar destacou: é membro da Associação Internacional de Geografia, da Associação Nacional da área que é especialista, é membro de editorial de revistas com *qualis* conceituado na área de atuação.

Miro é um professor que diz procurar não fazer as coisas, ou desempenhar suas atividades sem planejar, nesse sentido, procura sempre antecipar os possíveis desafios que poderão surgir no transcorrer de sua atuação profissional, diz que “tem seu jeito de trabalhar” (MIRO, 2015). Assim, coordena um grupo de estudo semanal, realiza aulas de campo programadas mensalmente, disponibiliza em um site materiais que podem contribuir para o entendimento das aulas com exercícios, e atualmente orienta doutorandos em pesquisas sobre ensino da disciplina que ministra.

DINÁ

Para Diná, o contato com os conteúdos didático-pedagógicos sobre o ensino de Geografia teve durante a licenciatura. O ponto que considera central em seu trabalho é ser pesquisadora. Assim, em suas aulas afirma que busca problematizar o conteúdo, pesquisa sobre as novidades, o que pode contribuir para que seus alunos não apenas conheçam sobre a bibliografia básica da disciplina, mas procura despertar neles algo mais, que seu aluno tenha vontade de ir mais adiante.

SARA

Sara não fez a licenciatura, disse que seu contato inicial com os conteúdos didático-pedagógicos teve durante um curso quando entrou na universidade onde é professora hoje. Como obrigatoriedade, foi o momento que despertou para a necessidade de leitura sobre o exercício pedagógico no ensino superior e afirma:

[...] nesse curso, num dado momento descobri que existe uma área do conhecimento voltada para a didática no ensino superior, uma área que eu não conhecia; que envolve estratégias metodológicas de ensino, estratégias de construção do conhecimento, que envolve o pensar sobre como ensinar, inclusive processos avaliativos (SARA, 2015).

Sara disse que a partir de então buscou conhecer mais sobre o ensino, a didática no ensino superior. Mas sobre o conhecimento didático-pedagógico do ensino de Geografia, ainda conhece pouco.

NARA

Nara fez licenciatura na graduação, não fez o bacharelado, como queria ser professora igual a sua mãe, acredita que já tinha um jeito para lidar com as estratégias metodológicas de ensino. A partir da graduação não fez cursos ou tem se dedicado a estudos específicos sobre o conhecimento didático-pedagógico do ensino de Geografia.

Nara afirma que “[...] aprendeu fazer, fazendo; buscando criar metodologias próprias, inventando” (NARA, 2015). Considera que foi possível devido a sua aproximação com os alunos, tinha um bom relacionamento, diz que seus alunos a chamavam de tia.

FANI

Fani não pensava a docência como profissão até finalizar o mestrado, mas admirava alguns de seus professores e os tinha como exemplos não só de profissionais, mas de pessoas humanas. O contato com as disciplinas didático pedagógicas diz que teve durante a graduação em licenciatura, após, no mestrado e doutorado participou de pesquisas voltadas para uma área específica e não para o ensino.

Para atuação de sala de aula, costuma ler diferentes autores, mas não da área de ensino, diz que sempre se atualiza sobre os conhecimentos da disciplina que está

ministrando, procura sempre considerar seus alunos, o contexto onde estão inseridos, para poder dar sentido ao que está ministrando.

Como trabalha com o curso de licenciatura, mesmo atuando com disciplinas específicas, diz que discute sobre o momento que seus alunos irão ter contato com o que estão estudando, relacionando esse momento, com sua futura profissão, não só por ser uma exigência da lei, mas por que acredita que isso é muito importante.

LILA

Lila não queria ser professora, mas por influência de seus colegas após concluir o bacharelado fez a licenciatura em Geografia e diz que foi o momento que teve contato com as disciplinas didático-pedagógicas sobre o ensino de Geografia.

Em suas atividades cotidianas, de planejamento de aula e execução, Lila afirma que procura problematizar o conteúdo buscando possíveis soluções. Para ela, é a tentativa de despertar no aluno uma associação e integração entre teoria e realidade. Lila diz que a prática está integrada com a teoria. Acredita que as experiências profissionais antes da docência de analista, de consultoria ambiental, e de conhecer a cidade onde está ministrando suas aulas, faz toda a diferença para que seus alunos compreendam o que ela está falando, compreendam o sentido daquela disciplina para eles enquanto profissionais bacharéis em Geografia.

4.2 Conhecimentos e saberes pedagógicos e didáticos – o PPC

Com base na pergunta indutora geral: Quais são os aspectos positivos e negativos do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e a estrutura curricular do curso? Conforme os professores entravam em questões que abordavam as demais perguntas indutoras sobre o PPC, outras foram sendo inseridas para que o assunto não se esgotasse.

Todas as perguntas indutoras das falas foram: Como você avalia o PPC e a estrutura curricular do curso? Cite alguns aspectos que podem ser positivos e/ou negativos. A estrutura curricular é anual ou semestral? Como você avalia a construção e execução do PPC do curso de Geografia da instituição que trabalha? Os professores(as) participam e/ou participaram da elaboração do PPC? Levando em consideração as bases teóricas e legais do PPC, qual o tipo de formação é proposto?

Apresentação

Conforme dito anteriormente, as instituições pesquisadas são quatro, assim, os dezesseis docentes entrevistados representam quatro PPCs. Ao relatarmos sobre o PPC da instituição que representam, apenas uma possui o PPC aprovado, reestruturado e já com nova discussão. Para evitar uma possível identificação, não irei citar especificamente o docente com as características dos PPCs, referir-me-ei às instituições como: Instituição A (IA); Instituição B (IB); Instituição C (IC); Instituição D (ID);

Dos docentes dessas instituições entrevistados, cinco professoras abordaram os processos de construção e de reflexão do PPC com propriedade pedagógica, e disseram ter participado da elaboração; das cinco, duas desistiram das discussões durante o processo de elaboração, os outros abordaram mais especificamente as disciplinas, carga horária e ementas, comentaram sobre a dificuldade para atender às resoluções propostas pelo MEC.

Na instituição IA, os quatro docentes entrevistados, relataram a importante contribuição da equipe que estuda a área de ensino e aprendizagem em Geografia, mesmo aqueles professores que trabalham com as disciplinas específicas, comentaram que não tiveram grandes embates, devido ao conhecimento que os demais compartilhavam durante as discussões. O PPC da instituição está elaborado e aprovado, adequado ao perfil do egresso do profissional em Geografia, mas consideram que ainda precisa de novos ajustes, por compreenderem que o processo de ensino e de aprendizagem é dinâmico.

A instituição IB está em processo de construção do PPC, o atual documento, segundo os docentes, está desarticulado e defasado. Os docentes entrevistados afirmaram que ele foi reelaborado, enviado para aprovação, mas que alguns ajustes precisavam ser feitos para sua aprovação, dentre esses ajustes, inserir a prática como componente curricular, definir o perfil do egresso tanto para o bacharelado como para a licenciatura em concordância com as disciplinas que estão sendo ofertadas.

A instituição IC, durante as três primeiras entrevistas que foram realizadas em 2014, os professores relataram que o PPC estava em processo de reestruturação, os docentes entrevistados comentaram que o novo PPC estava sendo construído com uma tentativa coletiva. Ao retornar à instituição para realizar a quarta entrevista em 2015, o docente disse que como envolve mais de uma unidade, com decisões engessadas, a construção do PPC, hoje aprovado, não possibilitou grandes avanços, mas está aprovado.

Na instituição ID, os docentes disseram que existe um PPC que foi construído por um grupo fechado. O grupo tentou adaptar as novas resoluções, e não excluir nenhuma

disciplina, por que essa era a discussão principal, disseram que sabem a importância que é o PPC, que está novamente iniciando uma discussão que está sendo proposta pelo NDE, mas que, da mesma forma do anterior, será o NDE que irá concluí-lo. Os demais docentes estão muito mais envolvidos com pesquisas em seus grupos não tendo tempo para se dedicarem à discussão sobre o PPC.

Todos os docentes com maior ou menor envolvimento disseram ter participado em algum momento da construção do PPC, conhecem a sua importância e acreditam que é ele um dos principais elementos direcionadores da atuação docente. No entanto, sabem que a maioria dos grupos de docentes onde trabalham dedicam maior tempo para outras atividades, e só dão atenção quando ocorre uma discussão pontual sobre a matriz curricular e principalmente quando se fala na perda de carga horária e ou extinção de alguma disciplina para inserir outra.

Alguns docentes abordaram que a prioridade na instituição que trabalham tem sido em realizar pesquisas mais voltadas aos conhecimentos específicos, os conhecimentos didático-pedagógicos têm sido construídos a partir dos erros e acertos na sala de aula. As pesquisas na área didático-pedagógica não são muito realizadas.

A partir das discussões, observa-se a necessidade de os docentes, que atuam no ensino superior, terem acesso a conhecimentos didáticos e pedagógicos relacionados à área de ensino, precisam reconhecer que, para serem docentes, alguns conhecimentos são essenciais para a compreensão até mesmo dos documentos direcionadores de sua atuação profissional.

Alguns docentes que possuem esse entendimento, e principalmente as instituições que têm um número maior de docentes com esse entendimento, conta com seus PPCs elaborados, aprovados e em contínua discussão. Os docentes que não possuem esse entendimento, não dedicam tempo para participar das reuniões, das discussões e praticam ações isoladas, desconhecem, em muitos casos, até a importância da inserção de carga horária dedicada para, como por exemplo, a Prática como Componente Curricular, que hoje é um dos recursos que o docente tem para aproximar a reflexão quanto à importância de cada disciplina para a atuação profissional tanto no bacharelado quanto para a licenciatura em Geografia.

Abaixo apresento algumas considerações de cada docente entrevistado que contribuem com a reflexão sobre a importância do PPC para a atuação docente no ensino superior.

ANA

Ana inicia falando que na instituição onde trabalha elaboraram o PPC e já ocorreu a reestruturação curricular. Nessa reestruturação curricular, as disciplinas pedagógicas - que é a área que trabalha, foram organizadas em cinco disciplinas entre didática e metodologias; participou do núcleo para pensar o ensino, alguns professores de área consideram que existem muitas disciplinas ligadas à área pedagógica, mas isso é uma discussão que acha que sempre existirá. Considerou a reestruturação importante para pensar em uma prática voltada para a preparação do aluno para ir à escola, que está contemplada na resolução proposta pelo MEC a Prática como Componente Curricular.

A estrutura curricular do PPC leva em consideração a importância da didática geral e de que forma a didática geral dialoga com o conhecimento geográfico e com especificidades da didática de Geografia, compartilhando ainda, a preocupação teórica sobre os conhecimentos específicos.

Mas um ponto que tem sido enfoque de discussões em nível de Brasil e não apenas na instituição que a professora atua, segundo ela, é a diferenciação que as disciplinas de domínio específico receberam entre a licenciatura e o bacharelado após a mudança para a semestralização. Por exemplo, “algumas disciplinas existem um e dois, para o aluno do bacharelado é obrigatório fazer as duas, para a licenciatura apenas uma, tendo opções de fazer outras optativas. Isso fragiliza o processo formativo do aluno da licenciatura” (ANA, 2014).

A participação do colegiado para a construção do PPC, segundo a professora, foi aberta à comunidade acadêmica, no entanto, o adequado seria a participação de todos nas discussões. Mas, Ana afirma que não é possível devido às demandas de trabalho, acredita que os grupos que se reuniram, como do ensino, conseguiram contemplar com maior clareza as necessidades da área propondo alterações. Atualmente, muitos professores preferem não participar de reuniões, a professora acredita que se nas reuniões houvesse uma maior atenção para a reflexão do PPC, tendo como discussão central os objetivos do curso e tudo o que ele se refere, e não o que mais ocorre, discussões burocráticas como aprovação de projetos entre outros documentos da instituição, poderia ter maior adesão dos demais profissionais.

Mas, para Ana, o interessante é que o projeto está sempre em reestruturação, então o que pensa que não foi contemplado no atual documento, poderá em outro momento

propor a discussão para uma nova reorganização. Considera que dos PPCs que já teve a oportunidade de conhecer, o da instituição onde trabalha é um dos mais adequados para atender ao perfil do egresso essencial ao profissional de Geografia.

IVO

O PPC da instituição que Ivo trabalha foi construído há quatro anos, mas ainda não está aprovado; segundo ele, “devido ao número reduzido de professores do departamento, durante a elaboração cada um participou de forma aleatória talvez até pensando apenas na sua área” (IVO, 2014).

Ivo diz que na instituição que trabalha, o PPC não tem uma concepção de resultado interno de perspectiva da Geografia. O PPC foi construído formalmente em um gabinete com poucos representantes, e aproxima-se de um curso com maior conteúdo no campo ambiental, deixando a desejar nas questões mais teóricas da Geografia, se apresentando como um documento superficial.

Ivo afirma que o curso não é desarticulado nas temáticas que se propõe a discutir, só não considera que são resultados de um debate feito no departamento, é algo um pouco até superficial que possa ser resolvido no campo das pesquisas e ou nas disciplinas, por cada professor na sua área de atuação.

Os ajustes para a provação perpassam questões pontuais como carga horária para a prática (Ivo fala da Prática como Componente Curricular), e algumas demandas de resoluções do MEC.

ARI

O PPC da instituição que Ari trabalha está estruturado conforme as antigas habilitações em análise ambiental, em planejamento urbano e licenciatura. Foi estruturado para atender a linha de formação de alguns docentes especificamente. O documento em vigor está totalmente defasado e não apresenta bibliografia básica.

Na instituição onde Ari trabalha, foi iniciada uma discussão para reestruturação do PPC. Devido à quantidade pequena de docentes do departamento, todos de alguma forma já passaram pelas comissões. O processo foi moroso, a legislação mudou e não foi aprovado, necessitando fazer adequações; outro ponto que ainda não atende à legislação é a entrada do aluno que deveria ser já com a escolha entre bacharelado e licenciatura, mas continua sendo feita com o curso em andamento.

Para Ari, um dos pontos de atenção e que é sempre deixado de lado nas discussões é sobre a “clareza do profissional que se quer formar”, os profissionais entram, não sabem o que serão. Segundo o professor,

O bacharel vai concorrer com o engenheiro? Vão registrar onde, no CREA? O CREA não nos permite fazer uma série de atividades mesmo habilitados a fazer. E o licenciado, os alunos sabem que serão professores, mas como é ser professor? Irão repetir os feitos de seus professores? O PPC não deixa claro essas questões.

A formação acaba sendo construída pelo docente de cada disciplina individualmente com seus princípios que não são coletivos. Para o fechamento do PPC e aprovação, Ari afirma que precisam ser feitas muitas adequações no que se refere à legislação e ao contexto onde o curso está inserindo. Deve-se considerar, por exemplo, que para o bacharel não existem empresas noturnas para fazer o estágio, e questiona, “[...]o curso pode continuar sendo oferecido no noturno?”(ARI, 2014). Sobre o ensino, afirma que “[...] o professor do ensino superior que faz a opção por estudar a área de ensino muitas vezes é questionado por outros e/ou acreditam que tem algo errado com ele, porque fazer opção em pesquisar o ensino?” (ARI, 2014). O valor da licenciatura e da pesquisa no ensino ainda é muito negligenciado, não só na Geografia, mas o professor diz que é em todas as demais ciências também, não é admitida a opção de gostar e atuar especificamente na área de ensino ou educação.

Ari afirma que a instituição onde trabalha tem muito a fazer para que o PPC de fato possa contribuir com a formação do aluno.

IGOR

Igor inicia sua fala com uma brincadeira dizendo que “[...] o PPC da instituição está em uma eterna construção” (IGOR, 2014). Na sua perspectiva, a maioria dos profissionais trabalha de forma individualizada, cada um com suas pesquisas e que não demonstram interesse pela construção coletiva do PPC, por diferentes razões.

O PPC em vigor está totalmente defasado e o que está sendo construído também não tem um perfil de atender à demanda local e ou mesmo da Geografia. Igor diz não saber ao certo o caminho, mas uma das coisas observadas, por ele, é que o PPC não tem como ser construído por comissões. A discussão, pelo menos a inicial, precisa ser feita pelo coletivo e como todos estão muito atarefados, fica a cargo de um grupo que faz as

adequações conforme o seu entendimento e que depois não é aprovado, volta para a correção e isso já tem muito tempo.

DORA

Dora diz que, quando chegou à instituição, existia um PPC muito focado em disciplinas da área física, por diferentes fatores, dentre eles a formação dos docentes que iriam ministrar as aulas, atendendo a três habilitações: licenciatura, bacharelado em análise ambiental e bacharelado em análise urbana.

Devido à demanda local e ao número reduzido de professores, ao reformular o PPC optou-se por manter apenas duas habilitações: licenciatura e o bacharelado em análise ambiental.

Dora afirma que o número de docentes é muito reduzido para trabalhar com dois cursos, dificultando a oferta de disciplinas necessárias ao que está escrito no PPC que ainda hoje está em discussão para ser reformulado.

O perfil do egresso escrito no PPC atende especificamente ao que a Geografia se propõe, é muito bom, no entanto, a execução, devido ao número reduzido de docentes, fica um pouco a desejar.

HELEN

Helen afirma que na instituição que trabalha, na estrutura do PPC, tem claro desde o que é o curso de Geografia, o perfil do egresso, a ementa das disciplinas, até a matriz curricular. Durante a reformulação, foram realizadas muitas discussões, várias reuniões convidando e às vezes convocando todo o colegiado para participar.

Não foi elaborado por um grupo, mas o que mais chama a atenção é que as discussões só aconteciam quando a matriz curricular era a referência. Então, o que é a Geografia, qual a importância da Geografia na sociedade, qual o perfil do egresso, esses elementos eram considerados secundários em relação à matriz curricular. A principal referência era a carga horária e as disciplinas. Com relação à impressão sobre a estrutura do projeto, ela diz “[...] o grupo não sabe o que é o melhor ainda, se o grupo tivesse clareza do melhor, já teria feito outras propostas, mas o que tem, é o que conseguiram fazer até o momento” (HELEN, 2014).

Segundo Helen, existem embates, problemas, mas o interessante é que os docentes apresentaram suas propostas e acreditaram que seria o melhor. No entanto, Helen afirma

que há críticas em relação a ele, anteriormente no sistema dito três mais um, em que tinha a separação muito grande entre as disciplinas específicas das pedagógicas “[...] levava as pessoas a pensar que o proposto pelo PPC anterior se formava um bacharel com pinceladas de licenciatura” (HELEN, 2014). Então, com a nova proposta curricular, Helen diz “[...] que estão brincando e chamando de dois mais dois” (HELEN, 2014), ela afirma que uma crítica está posta: “[...] se tinha muitas reflexões do conteúdo e poucas reflexões pedagógicas, com essa nova reestruturação curricular o inverso pode ter acontecido” (HELEN, 2014), ter ampliado muito as discussões a respeito das pedagógicas e deixado os conhecimentos específicos a desejar.

Embora não tenha alterado significativamente o projeto pedagógico curricular, algumas alterações têm sido feitas na matriz curricular, com a tentativa de elucidar um pouco essa problemática, o momento atual é de novas adequações, por exemplo: se antes era trabalhado com uma carga horária mais elevada com disciplinas voltadas para discutir o estágio, ou voltadas a discutir as didáticas, agora a proposta é de trabalhar com disciplinas que falam mais especificamente das metodologias para o ensino de Geografia, voltadas para as relações da Geografia Humana, a Cartografia, a Geografia Física. Nesse sentido, a professora considera que “as disciplinas tem um sentido positivo que é você ter um momento de discutir a relação entre conteúdo e didática juntos” (HELEN, 2014).

Outro elemento destacado por Helen de mudança positiva que começou a ser mais diretamente trabalhado, foi a prática como componente curricular, se até então a prática era apresentada com uma carga horária que muitas vezes estava sendo pensada sobre a perspectiva de trabalho de campo, de laboratório, passou a ser discutida em reuniões com todos os docentes, refletindo sobre a importância da profissionalidade, dizendo que é preciso você estabelecer um diálogo com esse profissional, isso vale tanto para o licenciado como para o bacharel.

A discussão inicial foi no sentido de pensar o que é a prática como componente curricular, como ela precisa estar presente em todas as disciplinas, envolvendo as pedagógicas e de conhecimentos específicos, tanto para o curso de licenciatura como o de bacharelado, garantida em todas as ementas das disciplinas os elementos para ser trabalhados nos cursos. Essa está sendo uma das discussões que precisam amadurecer para a próxima reestruturação do PPC.

ALDA

O PPC da instituição que trabalha é ainda de forma anual, está em discussão para o próximo ano tornar-se semestral, mudando toda a estrutura curricular, mas o que está em vigor até hoje ainda é o modelo anual. Como o curso é de licenciatura, a partir da nova legislação foram começando discussões para sua adequação, dentre elas, as quatrocentas horas para o estágio, a prática como componente curricular, a necessidade da construção de um projeto para a universidade, assim foi feito, com muitos embates.

Esse documento construído por um colegiado com a maioria de professores bacharéis, ficou com um perfil de bacharelado mesmo sendo licenciatura. Alguns professores defendem a ideia de que o que chama mais a atenção são as disciplinas específicas e mais especificamente voltadas à Geografia Física, as relacionadas com a Geografia Humana e principalmente o ensino não atrai alunos.

A partir de então, novas discussões sobre uma reformulação do PPC para atender a algumas demandas da instituição surgem. Após divergências, discussões e embates, foi elaborada uma resolução determinando que os PPCs atendessem a algumas exigências, tais como: “a estrutura do curso deixar de ser anual e passar para semestral, não mais ter aulas aos sábados, inserir na matriz curricular disciplinas de núcleo específico da universidade com oito horas e ao curso ficou a tarefa de “enfiar” as disciplinas específicas do curso de licenciatura em Geografia” (ALDA, 2014).

Muitos profissionais participaram das discussões, embates, mas na hora da construção se ativeram principalmente às matrizes e não ao PPC como um todo.

Alda afirma que participou e participa do Núcleo Docente Estruturante - NDE, considera que ele é atuante, busca uma discussão que possa amadurecer as ideias de um perfil do egresso que atenda as necessidades profissionais em Geografia. No entanto, como disse, a maioria dos docentes que compõe o colegiado não tem o entendimento que estão formando licenciados, e assim, os embates são bem encalorados.

IVAN

Durante a construção do PPC da instituição onde Ivan trabalha, ele afirma ter participado de algumas discussões; lembra-se da necessidade de inserção de disciplinas como pré-requisito, o que para a área dele foi muito bom, e um ponto muito debatido foi o atendimento a carga horária das disciplinas pedagógicas, do estágio na licenciatura, e outro, o de manter um equilíbrio entre as disciplinas, não caracterizando mais um lado ou

outro, mais a licenciatura ou mais o bacharelado, foi buscado esse equilíbrio pelo colegiado.

Considera que o PPC está adequado, não existem reclamações, o que existe e ele disse que acredita fazer parte do processo, são novas discussões para reorganizá-lo. Ivan afirma que como tem uma carga horária apertada com aulas na graduação, na pós-graduação e também de atendimento no laboratório, não participa muito das discussões de construção e reformulação do PPC.

MARA

Mara diz ter participado da construção do PPC da instituição onde trabalha, mas considera que foram muitos embates e ficou meio engessado, devido às resoluções propostas pelo MEC e as internas, não havia muito a discutir; foi necessário diminuir a carga horária das disciplinas específicas para inserir quatrocentas horas do estágio, a prática como componente curricular, dentre outras.

A principal preocupação, segundo Mara, é no sentido de que as disciplinas específicas foram reduzidas, prejudicando a formação teórica do profissional, ficando algo superficial, que não atende ao perfil do egresso que está proposto no próprio PPC.

O PPC ainda está em fase de aprovação.

AÍDA

Aída diz que participou das discussões durante a construção do PPC da instituição onde trabalha, mas confessa que foi no início, disse que mesmo trabalhando e pesquisando a área de ensino e aprendizagem, durante as discussões que envolveram a construção do PPC observa que estavam muito distante da proposta didático pedagógica que conhece, como ela é uma de poucos que pesquisa essa área, ficou desestimulada.

Aída afirmou que durante a construção da proposta inicial, o grupo que fazia parte do NDE tentou motivar os demais docentes para participar das discussões de todo o PPC, e não apenas da matriz, mas a maioria dizia que não tinha tempo. Então o grupo se reunia regularmente, discutiam principalmente questões relativas ao perfil do egresso e a partir dessa reflexão, a adequação as resoluções dentre outras questões. O grupo elaborou um documento dentro do entendimento do que seria interessante e que atendia ao objetivo para um PPC adequado ao cenário posto.

No entanto quando o grupo do NDE apresentou aos demais colegas, e muitos tiveram que receber por e-mail por não participar das reuniões, esses não concordaram, nova discussão foi iniciada, e novamente muitos continuaram faltando, inclusive os que não concordaram, assim passaram-se dois anos de discussões e não entravam em acordo.

Nesse momento, Aída disse ter ficado desestimulada, eram discussões muito interessantes. As normalizações das resoluções, o perfil do egresso, estavam contemplados; mas novamente os docentes que não participaram da discussão e que eram a maioria, não concordaram. PPC novamente parado, com proposta de nova discussão. Aída disse que aí agradeceu o convite para continuar no NDE, e foi fazer outra coisa que pudesse concluir, mesmo que novas discussões possam surgir, ou ser propostas, o documento precisava ser concluído e aquele grupo que fazia parte do NDE, naquele momento, não conseguiu fechar o documento.

Aída afirmou que quando era para aprovar ou reprovar o documento, passavam muito tempo discutindo questões pontuais como disciplina que deveriam ou não manter, aí não fechava, e combinavam para continuar a discussão em outro momento, mas novamente a maioria dos docentes não participavam, aí os que participavam e tentavam propor algo, com estudos de dois anos de discussão, quando fizeram suas sugestões, os demais que não participaram não concordavam e tinha que começar a discussão novamente, o que tinha sido feito teria que ser deixado de lado começando nova discussão. Aída sabe da importância da construção do PPC, mas dessa forma não chegava a lugar nenhum.

Quando reunia um número grande de docentes, Aída disse que nem os membros da área de ensino tinha uma discussão convergente. Assim, formaram uma nova comissão compondo o novo NDE com um grupo pequeno, fechado. Esse grupo retirou disciplinas que consideraram desnecessárias, retiraram principalmente da área física, assim o currículo ficou mais voltado para a Geografia Humana, com isso, tanto a licenciatura como o bacharelado perderam muito.

Aída afirma que o grupo do NDE continua se reunindo, as ideias parecem interessantes, e questiona, “[...] será que essas ideias, discussões proposições poderão fazer parte do PPC?” (AÍDA, 2015).

MIRO

Miro afirma que esse assunto de PPC na instituição onde trabalha é bastante delicado, ele disse que sabe que a discussão de reformulação do PPC iniciou com o

processo de reforma curricular proposta pelo MEC. Mas, afirma que demorou demais essa discussão, essa tentativa de adequação curricular, fazendo com que a maioria dos docentes abandonasse as discussões, ficando nas mãos de um grupo pequeno, e muitas vezes nas mãos de uma única pessoa.

Para Miro, quando o prazo havia se esgotado e a instituição precisava se adequar à imposição do MEC, apareceu uma proposta, não do primeiro grupo que havia iniciado, mas dessa única pessoa que concluiu o documento e foi o que acabou sendo aprovado, precisava ter um documento, esse documento não foi discutido, e muitos docentes não o legitimaram, apesar de aprová-lo.

Assim, Miro (2015) afirma que “[...]como muitos docentes têm grande dificuldade de entendimento do que é obrigatório, acaba ficando na mão de quem diz que entende o assunto”. Segundo Miro, a interpretação da resolução acarretou em redução da carga horária mais das disciplina relacionadas a Geografia Física, a Humana também reduziu, mas pouco, o impacto maior foi a inserção de uma carga horária voltada para disciplinas pedagógicas, para atender o que a resolução denomina de prática como componente curricular, criaram-se disciplinas (oito de cinquenta horas cada), sem sala e sem professores determinados. Cada semestre os professores precisam se organizar para fazer uma atividade que seja coletiva que possibilite uma aproximação com a sua futura profissão, isso tanto para o bacharelado como para a licenciatura, ele acredita que isso não tem conseguido atingir o que a resolução sugere, mas diz que ninguém conseguiu apontar um caminho.

Novamente Miro disse que a instituição está passando por um período de reforma, ou seja, para ele, deveria estar sendo feita uma discussão consistente, o NDE não está se pronunciando, está acontecendo a mesma coisa de antes, vai passar o tempo e quando se esgotar os prazos, a mesma pessoa que segurou o PPC antes, está novamente tentando segurar agora e definirá como o documento deverá ser proposto. O grupo não sabe ainda como propor outra forma.

DINÁ

O ano que Diná entrou na instituição em que trabalha, foi o ano que foi aprovado o PPC, ela não participou das discussões, mas diz, o que sabe é das reclamações de colegas e também da dificuldade que encontra em trabalhar com o documento que está em vigor. Muitas disciplinas que Diná considera essenciais para o profissional em Geografia tanto da

licenciatura como do bacharelado foi retirado do currículo anterior. Diná (2015) afirma que “não foi uma decisão pura e simplesmente interna, foi na verdade para incluir as práticas do MEC”. Sua preocupação versa na formação do profissional proposto pelo curso, no perfil do egresso que “o currículo permite” (DINÁ, 2015).

SARA

Ao entrar na instituição Sara diz que o PPC já tinha sido aprovado. Como estava chegando, e o principal documento que define seu trabalho é o PPC, procurou logo ler e refletir sobre ele. Sua avaliação perpassa uma reflexão sobre a exclusão de algumas disciplinas que ela considera importantes e que contribuiria para a formação do profissional em Geografia, o PPC dessa instituição contempla as duas formações do bacharel e do licenciado.

Quando chegou à instituição, o grupo que faz parte do NDE a convidou para participar das novas discussões para a construção do novo documento, pois também não consideraram que o atual está atendendo a formação que acreditam ser necessária ao profissional em Geografia, ela pensou que a maioria dos docentes faziam parte, mas quando começou a participar, viu que eram um grupo de seis professores apenas que estavam se empenhando na discussão. A discussão sobre disciplinas que deveriam ser inseridas perpassavam a discussão do perfil do egresso, de qual geógrafo queriam formar.

Alguns representantes do NDE relataram para Sara que durante a construção do outro PPC, a discussão também foi restrita a um grupo pequeno, apesar de todos serem sempre convidados, como estavam fazendo para a que estavam realizando. Então, o grupo que Sara estava compondo resolveu propor um documento para que pudesse ser desconstruído e reconstruído, enviando a todos por e-mail, informando que o grupo do NDE estava propondo mudanças significativas.

Mas, Sara afirma que essa proposta não foi mobilizadora na instituição onde trabalha, ela acabou não dando certo, as respostas eram, segundo Sara (2015),

[...] olha não mexa na minha disciplina, ou desde que não mexa na minha disciplina..., muito isso. Um projeto pedagógico pensado a partir de uma visão fragmentada da disciplina e de determinada disciplina, e que muitas vezes nem se pensou qual é a função que essas disciplinas cumpri nesse PPC, cumpre para a formação do egresso”.

Nesse período, Sara disse que foi convidada para exercer um cargo administrativo, assim, teria que deixar uma das atividades que desempenhava, e optou pelo NDE. Para Sara o momento atual emerge a necessidade da construção de um PPC em conjunto, que já teria que ter sido elaborado, mas que o grupo não se mobiliza para isso.

NARA

Durante a construção do PPC da instituição onde Nara trabalha, ela estava de licença para qualificação, disse que não teve a oportunidade de participar das discussões, mas sabe que a coordenadora do NDE é uma pessoa que entende muito do assunto, para Nara ela é muito dinâmica, e as propostas que sugeriu foram bem pertinentes apesar das resoluções que engessavam muitas decisões. Afirma que tem um grupo interessado nas discussões e propostas e que respeitam as proposições do NDE por ser composto por professores que estudam a área e que são muito atuantes.

FANI

Fani diz que faz parte do NDE na instituição onde trabalha, participou da elaboração do PPC. Afirma que a professora coordenadora do NDE e que coordenou a construção do PPC tem um conhecimento amplo pedagógico o que possibilitou boas discussões. Afirma que o PPC que foi construído que está sendo aprovado atende a demanda do curso.

Fani afirma que a matriz está adequada à licenciatura, pois, o PPC de antes, que está ainda em vigor, tinha uma especificidade mais física, não atendendo as características para a licenciatura. O NDE, segundo a Fani, tentou adaptar as questões da legislação vigente e ela acredita que está adequado, diz que a maioria do colegiado não participou de sua elaboração, “muitos até questionaram tantas horas para a prática, ainda não é claro para a maioria a diferença entre o estágio e a prática, que esta será necessária ao aluno em sua futura profissão” (FANI, 2015). Quando Fani fala em prática para todas as disciplinas, para que o aluno saiba em que aquele conteúdo será útil em sua futura profissão, ela está se referindo a prática como componente curricular.

LILA

Lila disse que quando entrou a instituição onde trabalha o PPC já tinha sido elaborado e aprovado, afirma que o grupo de professores que participaram das discussões

conseguiram propor excelentes adequações às resoluções e manteve um padrão de curso muito bom. Hoje trabalhando com o bacharelado Lila afirma que consegue observar que os alunos dialogam com o campo onde serão profissionais, o que estão aprendendo na universidade é visto como algo que será utilizado na atuação profissional “[...] o PPC contribui com a formação de habilidades do profissional” (LILA, 2015). O NDE da instituição que Lila trabalha é interessado, conhece o assunto e por isso, a adequação as resoluções só trouxe avanços, a carga horária dedicada a prática em cada disciplina (Prática como componente curricular) possibilitou a aproximação dos conteúdos com a realidade vivida no campo de atuação do bacharel em Geografia e principalmente o que irá atuar na área de planejamento.

Algumas considerações

A consideração sobre a importância do PPC e os referenciais essenciais que permeiam sua construção, serão discutidos no item 5.1. Nesse momento, trago algumas dimensões que foram recorrentes nas narrativas dos docentes entrevistados. Todos afirmam que o PPC é um documento importante, alguns relataram qual a importância e outros não.

Todos disseram que o PPC precisa ser construído coletivamente, mas apenas uma instituição conseguiu construí-lo, aprová-lo e utilizá-lo coletivamente. As demais instituições ainda estão em fase de construção e/ou aprovação, mas também não foram construídos coletivamente, assim, consideram que já irá ser aprovado com muitas falhas.

Os docentes disseram que a ausência do PPC pode contribuir com atividades individualizadas dentro da instituição onde trabalham. Onde o PPC está sendo utilizado, os docentes disseram que é um diferencial a possibilidade de articulação proporcionada pelo documento.

Alguns PPCs estão sendo construídos para atender a demanda da legislação, e sua elaboração está sendo feita em gabinetes individuais, inviabilizando a dissociação entre o tripé que deveria ser fortalecido em cada uma das instituições que é o ensino, a pesquisa e a extensão.

4.3 A pesquisa e a pós-graduação

A pesquisa tem sido grandemente valorizada dentro das instituições de ensino superior participantes do presente trabalho, são variados os projetos que os professores

disseram participar. Para garantir o anonimato, optei por não citar especificamente cada uma.

Perguntas indutoras: Em sua opinião qual a importância da pós-graduação para a graduação e para a sua profissão? Desenvolve algum tipo de pesquisa que envolva a graduação?

Apresentação

Para os professores entrevistados, de maneira geral a pós-graduação contribui direta e indiretamente com a graduação. Algumas ressalvas foram feitas no sentido de o professor que está inserido na pós-graduação priorizar pesquisas e reduzir ao máximo o ensino na graduação.

Todos os docentes desenvolvem pesquisas, alguns na área de ensino que ministram disciplinas pedagógicas, e outros em diferentes áreas que ministram aulas de disciplinas pedagógicas e disciplinas específicas. É interessante destacar que os professores que desenvolvem pesquisas na área pedagógica estão diretamente preocupados em como mediar o conhecimento na graduação. Dos docentes entrevistados, há um que ministra disciplinas específicas e também pesquisa na área pedagógica, sendo interessante ressaltar que esse têm uma preocupação em mediar o conhecimento na graduação.

Mas alguns, que não pesquisam ou estudam sobre os conhecimentos pedagógicos, ainda consideram a pesquisa relacionada aos conhecimentos específicos os únicos elementos essenciais para direcionar o seu trabalho em sala de aula. Eles afirmaram que suas aulas são, na maioria, expositivas e tradicionais, não conhecendo outra forma de atuar.

Esse contexto sinaliza a necessidade de reflexão sobre a pesquisa no ensino superior como um processo emancipatório de educação, em que envolve conhecimentos específicos e os conhecimentos didático-pedagógicos como mediadores da construção do conhecimento. Para Demo (2005, p.8) “a característica emancipatória da educação, exige a pesquisa como seu método formativo, pela razão principal de que somente um ambiente de sujeitos gesta sujeitos”. No entanto, é preciso considerar que muitos professores não pesquisam na área do ensino, suas pesquisas os fazem dedicar-se a atividades relacionadas a pós-graduação, deixando a desejar na graduação.

Para Demo (2005), entre pesquisa e ensino existe um caminho que se pode sugestivamente codificar: ambas se postam contra a ignorância; ambas valorizam o questionamento; ambas se dedicam ao processo reconstrutivo; ambas incluem confluência

entre teoria e prática; ambas se opõem terminantemente à condição de objeto; ambas se opõem a procedimentos manipulativos; ambas condenam a cópia.

A educação reclama a participação ativa, crítica e criativa (DEMO, 2005). Assim, para realizar pesquisa é necessário saber o momento da individualidade, mas principalmente saber o momento da valorização do trabalho em equipe.

Portanto, a pós-graduação, tendo como princípio a participação ativa, crítica, criativa coletivamente, em que os professores possam trocar experiências tanto de pesquisa, como de práticas didático pedagógicas, poderá fortalecer a graduação direta e indiretamente. Mas, é preciso ter clareza que, para que de fato isso ocorra, o professor deve estar também comprometido com seu papel de professor na graduação, conhecer e saber como mediar o conhecimento que está sendo produzido pelas pesquisas possibilitando a construção do conhecimento. Se a pós-graduação tiver como único objetivo a pesquisa, não fortalecerá a graduação, ao contrário poderá comprometer o processo de ensino e aprendizagem.

ANA

Ana afirma que a pós-graduação proporciona um grande retorno para a sua atuação em sala de aula na graduação, a possibilidade de ministrar aulas na pós-graduação obriga a fazer mais leituras e aprofundar mais nos referenciais teóricos relacionados ao ensino de Geografia. A professora Ana afirma que o grupo que faz parte valoriza muito a graduação, então mesmo estando envolvidos na pós-graduação, continuam com aulas e desenvolvendo pesquisas na graduação. Atua principalmente com o ensino de Geografia.

IVO

A trajetória no sentido da pesquisa está focada em áreas específicas. Ivo atua tanto na pós-graduação quanto na graduação, considera que a pós-graduação possibilitou uma aproximação dos egressos à universidade. Acredita que a pós-graduação tem fortalecido a graduação pelo envolvimento dos professores em pesquisas e na possibilidade de qualificação dos profissionais da região também para atuarem em sala de aula ou como bacharéis.

Mas de maneira direta, Ivo afirma que a pós-graduação não contribui com a graduação, pelo contrário, a pós exige muito tempo de dedicação, fazendo com que os professores apenas cumpram o mínimo necessário em sala de aula na graduação.

ARI

Ari afirma que na instituição onde trabalha, o grupo de professores que desenvolvem pesquisas são bem atuantes, diz ter uma produção relevante. Para ele, individualmente isso é bom, para o currículo e para a instituição isso também é muito bom. No entanto, o problema que Ari diz existir está relacionado às pesquisas desenvolvidas, que dão pouco retorno para a graduação. Ari também desenvolve pesquisas em uma área específica.

Para Ari, hoje o cenário é desestimulante, segundo ele, a graduação está sendo negligenciada. Alguns professores estão se dedicando muito a pós-graduação e na graduação acabam não se envolvendo, isso prejudica muito a qualidade do ensino, que acaba também atingindo a pós-graduação. Mas parece que o caminho que a instituição tem direcionado e/ou valorizado, para Ari, é esse, de valorização das pesquisas, da produção individualizada, e não da construção coletiva e contextualizada do conhecimento necessário ao profissional em Geografia.

IGOR

Igor considera que a pós-graduação é muito importante para a graduação, para ele, a pós-graduação pode motivar o aluno na graduação e ainda tem o conhecimento produzido que pode ser compartilhado com todos da instituição. O ruim é que aumenta muito as atribuições e às vezes a graduação fica um pouco distante.

As pesquisas que desenvolve são mais focadas em áreas específicas, mas também dedica-se um tempo a pesquisas na área de ensino. Acredita que se envolver com a pós-graduação exige do professor capacitação contínua e isso acaba chegando à graduação, mas não diretamente.

DORA

A pós-graduação segundo Dora contribui de certa forma com a graduação de diferentes maneiras; vão desde o desenvolvimento de pesquisas que fortalecerão o ensino na graduação, até a qualificação de profissionais que poderão atuar na graduação.

A pós-graduação oportunizou a criação de alguns laboratórios e ampliação de outros com a possibilidade de bolsas de estudo para os alunos da graduação.

As pesquisas desenvolvidas por Dora estão relacionadas com áreas específicas.

HELEN

A pós-graduação para Helen é uma necessidade, por trabalhar com a área de ensino, afirma que é a partir dos cursos oferecidos na pós-graduação, do diálogo estabelecido com outros profissionais da área que a possibilitou desenvolver o pensamento sobre conteúdos específicos e como mediar a construção do conhecimento desses conteúdos. Helen afirma que a inserção na pós, permitiu a ela ter acesso a uma diversidade de pesquisas, tanto da área de ensino, como de áreas específicas da Geografia. Tudo isso internalizado, afirma que com certeza, afeta diretamente em sua atuação na sala de aula.

Para a graduação, Helen, acredita que a pós-graduação é essencial, e diz:

[...] não trabalhamos com a totalidade, nós não damos conta de trabalhar com a totalidade do conhecimento e o conhecimento é dinâmico, então se ele é dinâmico a pós ajuda não só você ter acesso a esse conhecimento, mas criar hábitos de pesquisa, desenvolver pesquisa, aproximar dos referenciais teóricos metodológicos sobre a área que você desenvolve o trabalho (HELEN, 2014).

Nesse sentido, a pós-graduação contribui com o crescimento tanto de professores como dos alunos possibilitando o acesso a esse universo, e complementa,

[...] acredito que a pós-graduação é um elemento central da formação; o docente necessita dessa formação constante, se nós já dizíamos em tempos anteriores que não era possível pensar em uma ciência estática, numa verdade pura, hoje é muito mais difícil com esse meio técnico científico informacional, com a globalização, o que temos é uma dinâmica muito grande que diz respeito à forma que a sociedade se organiza no espaço, e como ela vai criando territorialidades. É necessário analisar esse espaço, nada é estático, o conhecimento não pode ser estático e a pós aproxima o professor dos referenciais que possibilitam essa reflexão (HELEN, 2014).

Segundo Helen, a reflexão quanto a uma atuação mais completa em todos os sentidos, seja em relação aos conhecimentos específicos da ciência Geográfica, seja em como abordar tal conhecimento dentro da sala de aula, é sempre necessária, e principalmente ao professor do ensino superior.

ALDA

Alda afirma que a pós-graduação é importante para o desenvolvimento de pesquisa, da produção do conhecimento que irá contribuir com a sala de aula. Diz que atualmente atua com pesquisa na graduação que é onde tem dedicado maior tempo. No entanto, diz conhecer muitos profissionais que estão envolvidos na pós-graduação, e que colocam a graduação em segundo plano, e em primeiro a pesquisa que demanda a produção, a divulgação; e o ensino na graduação muitas vezes o realiza com indiferença, o fazem somente para atender às exigências legais.

IVAN

As pesquisas realizadas por Ivan são na área específica. Ele considera a pós-graduação essencial para sua atuação, diz que é por meio das pesquisas que consolida o conhecimento conhecendo um pouco do lugar, da dinâmica da natureza relacionada aos aspectos físicos. Ivan afirma que todo o conhecimento produzido na pós-graduação, ao professor ter contato, é levado instantaneamente para a sala na graduação. Segundo ele, todo professor precisa atuar diretamente nos dois segmentos: na pós-graduação e na graduação e valorizar os dois igualmente, porque um contribui com o outro.

MARA

Mara afirma que a pós-graduação vem reforçar o ensino na graduação. Para Mara, ela complementa e possibilita tanto docentes como alunos o amadurecimento teórico. Mara comentou sobre os alunos que ingressaram na pós-graduação e suas pesquisas como tem estimulado outros alunos a buscar esse caminho, isso faz com que procurem se envolver mais, aprender mais, que a graduação não é o fim, mas o início da qualificação profissional.

Mara diz que ainda não atua diretamente na pós-graduação, dedica-se especificamente à graduação, com pesquisas nessa área.

AÍDA

Para Aída, a pós-graduação deveria ajudar a graduação, mas não é bem isso que acontece na prática. Segundo ela, os docentes que se envolvem na pós-graduação não querem mais dar aulas na graduação, reduzem ao mínimo suas aulas, assim, para atender a

carga horária, são contratados professores substitutos que não podem continuar na instituição por mais de dois anos.

Aída faz pesquisa na graduação, hoje atua como professora na pós-graduação, e diz que gosta muito de trabalhar com a iniciação científica com alunos de graduação. Aída afirma que não é o entendimento da maioria dos professores, mas as bolsas de iniciação científica e os programas como: PIBIC, PIBID, PET, dentre outros, possibilita desenvolver pesquisas interessantes e aproximam o aluno do campo de atuação profissional. O que Aída diz que tem visto, é o maior envolvimento dos professores na pós-graduação.

MIRO

Miro considera que a pós-graduação não tem fortalecido a graduação na instituição onde ele trabalha, para ele, são coisas completamente separadas. Miro afirma que a maioria dos alunos da graduação não tem acesso à pós-graduação, e os alunos que tem, são os participantes do PET, que são uma minoria, e recebem tratamento diferenciado. Segundo ele, as bolsas são poucas, elas deveriam ser para todos os alunos.

Para Miro, os professores, ao se envolverem na pós-graduação, não tem na graduação o foco de trabalho, acabam diminuindo a carga horária de aulas e atendimento de alunos especificamente da graduação. Miro afirma que acredita que na graduação as pesquisas devem versar por uma aplicabilidade prática no sentido de formar profissionais. Segundo ele, alguns professores focam seu trabalho na formação do que denomina de cidadão, ele acredita que isso é muito importante, mas não se pode perder de foco o essencial, a formação do profissional em Geografia. O conteúdo na universidade tem que servir para a atuação enquanto profissional e o aluno da graduação precisa saber em que e para que, qual a aplicabilidade disso que ele está estudando.

DINÁ

Diná diz que sem dúvida a pós-graduação fortalece a graduação, porque o professor que está na pós-graduação possui linhas de pesquisas,

“[...] e que necessariamente o obriga a se atualizar, conhecendo propostas novas, vertentes novas, conceitos novos que são elaborados, revisão de conceitos que já foram colocados, então ele se mantém permanentemente atualizado por conta da pós (DINÁ, 2015).

Para Diná, estar na pós-graduação exige do professor uma dedicação maior em relação às atualizações constantes por conta da pesquisa e divulgação. Diná faz pesquisa em uma área específica da Geografia Humana, tem parceria com universidades fora do país, e acredita que é a pós-graduação que contribui com a sua atuação na graduação.

SARA

Para Sara, tanto na graduação como na pós-graduação devem ser oportunizadas a produção e reelaboração do conhecimento. Nesse sentido, ela afirma que as disciplinas as quais são de sua responsabilidade estão dentro da área de pesquisa que atua, são também objetos de pesquisa. Assim, conforme Sara, não tem como a graduação estar distante da pós-graduação e uma não contribuir com a outra.

NARA

Nara afirma que a pós-graduação contribui com a graduação, porque as experiências que os docentes ao fazer pesquisa vão adquirindo, os conhecimentos que vão construindo, com certeza adentram a sala de aula junto com eles.

Nara disse que uma coisa que ocorre com frequência é a entrada do professor na pós-graduação e a diminuição de sua carga horária dedicada à graduação. Esse, Nara diz ser um dos motivos que a fez permanecer só na graduação. Ela afirma querer dedicar e contribuir para o fortalecimento do curso da graduação, inclusive contribuir com ações que visem o aumento da demanda de alunos que é baixa.

FANI

Fani afirma que a pós-graduação ajuda o professor em si, abre caminhos e olhares, ele enquanto investigador poderá compreender melhor seu campo de atuação. Segundo ela, isso não quer dizer que contribuirá com a graduação.

Para Fani os professores que atuam na pós-graduação muitas vezes deixam a graduação em segundo plano, afirma que “as demandas na pós-graduação são imensas e para atendê-las o professor precisa dedicar muitas horas, o que acaba “descobrir” a graduação” (FANI, 2015).

Nesse sentido, Fani afirma que a pós-graduação acaba enfraquecendo a graduação, e precisa de profissionais que vejam essa demanda, pois com a graduação enfraquecida, a pós-graduação também de alguma forma receberá reflexos e enfraquecerá. Fani diz que já

tem observado isso, que existem dissertações que parecem mais trabalhos de final de curso da graduação.

LILA

Para Lila, a pós-graduação fortalece a graduação ao fomentar a realização de pesquisas, aplicação de metodologias que possibilita aos alunos que podem, ou têm interesse, participar por mais tempo de atividades relacionadas ao conhecimento da Geografia. Os grupos de estudos, os laboratórios, segundo Lila, permitem aos alunos conhecer mais e querer continuar os estudos. Mas, por outro lado, Lila diz observar que a pós-graduação ocupa muito tempo do professor e esse passa a se dedicar menos à graduação reduzindo carga horária, assim enfraquece a graduação.

Algumas considerações

É um consenso entre os docentes que a pós-graduação deveria fortalecer a graduação, mas o que tem acontecido é o maior envolvimento dos docentes para atender às demandas da pós-graduação, assim, a graduação fica em segundo plano.

No entanto, também é consenso que a pós-graduação poderá contribuir com a graduação, desde que os docentes tenham clareza da necessidade do envolvimento individualizado e coletivo do colegiado.

4.4. Os elementos da profissão

Pergunta indutora: O que você pensa sobre os elementos de sua profissão: a) você como professor; b) o aluno; c) a Geografia; d) o curso; e) a Licenciatura e/ou Bacharelado.

Apresentação

É interessante destacar cada fala dos docentes, pois, alguns dizem que os elementos de sua profissão fazem parte de um conjunto indissociável, em que um complementa e completa o outro; outros falam que são elementos com características distintas.

Sobre o aluno, alguns docentes reconhecem as limitações do nível de ensino que chegam ao ensino superior, e dizem, que é importante considerar os seus conhecimentos para que possam avançar para a construção do conhecimento formal; outros afirmam que

os conhecimentos que os alunos possuem, ao chegar ao ensino superior, tem sido muito incipiente para o nível que ingressam, fazendo surgir problemas diferenciados.

Ainda em relação aos alunos, algo recorrente comentado principalmente pelos docentes que atuam no ensino noturno é a existência do aluno trabalhador, esse diz não ter tempo para dedicar-se às atividades de leitura e conseqüentemente de realização das atividades propostas.

Em relação à docência, a maioria disse que tem realizado, muitas vezes, trabalho individualizado, cada um procura sua qualificação profissional, desenvolve suas atividades e pesquisas de forma fragmentada. Apenas os professores da instituição onde o PPC está sendo utilizado, os docentes disseram que essa não é a realidade que vivenciam, atuam de forma coletiva e colaborativa.

Sobre a Geografia, os docentes realçam a importância da ciência e do curso, abordando a compreensão de mundo para além da formação profissional. Alguns destacaram elementos que possibilitam a compreensão de mundo, mas outros comentaram apenas da importância, mas como possibilitar a compreensão de mundo e a formalização profissional deixaram em aberto.

Referindo-se aos cursos de licenciatura e bacharelado existem docentes que dizem que os elementos que compõem as duas profissões são os mesmos; mas também existem aqueles que consideram que são diferentes.

A seguir, descrevo algumas considerações de cada um dos docentes relatando sobre os elementos que compõem a profissão docente no ensino superior em Geografia.

ANA

Para Ana tem sido recorrente e formalizado um jargão entre os docentes, “esses elementos da profissão fazem parte de um único processo” (ANA, 2014), mas muitas vezes diz que observa, nem todos compreendem na verdade o que cada um dos elementos representam. Ela diz que acredita na perspectiva da mediação pedagógica, mas afirma, hoje estamos passando um processo de uma prática centralizadora, valorizando a transmissão do conhecimento, para um movimento que tem se fortalecido dentro da Geografia, que é a construção do conhecimento, feito pela parceria entre docentes e discentes.

Segundo Ana, a construção do conhecimento é pensar no conjunto e não nos elementos separados, com uma perspectiva mais integradora, estimular experiência para

além da sala de aula e em projetos de iniciação científica. Para Ana, o aluno precisa ter contato diferenciado, cada um com seus perfis.

Ana afirma que o docente não pode ficar restrito ao conhecimento específico da disciplina, mesmo trabalhando com disciplinas pedagógicas, precisa ser fortalecida a cada dia uma construção da aprendizagem, e é a Geografia que liga todos os elementos.

IVO

Ivo diz ser interessante pensar esses elementos de sua profissão. Inicia refletindo sobre quem é o aluno; para ele, hoje o aluno do curso de Geografia na instituição que atua, que oferta o curso noturno, é de aluno trabalhador. Ivo complementa dizendo que esses alunos são adultos, estão inseridos no mercado de trabalho, e estão com pouco tempo para se dedicarem as atividades acadêmicas.

Ivo afirma que antigamente os alunos iam para a universidade em uma perspectiva de ascensão social, “[...] na atualidade são as diferentes oportunidades fora da universidade, que talvez tenha enfraquecido a sua dedicação para a busca do conhecimento” (IVO, 2014). Assim, Ivo diz que muitas vezes o ingresso na universidade tem sido apenas pela cobrança social de ter um curso superior.

Para Ivo, a Geografia possibilita um conhecimento atualizado de visão de mundo, “[...] é uma área que trabalha com interfaces: a globalização, novas relações comerciais, ambientais. Enquanto profissional, Ivo diz que a Geografia possibilita uma visão de mundo atualizada, mas a qualificação profissional em Geografia ainda não é requisitada e/ou valorizada pela sociedade” (IVO, 2014).

Segundo Ivo, se o aluno decidir ser bacharel, o campo de atuação é restrito na região onde ele trabalha, fazendo a opção pela licenciatura, o campo é grande, mas diz que tem toda uma desvalorização do profissional que vai desde baixos salários até as condições de trabalho, o que faz com que a maioria de seus alunos não queira ser professores.

Ao docente do curso de Geografia, para Ivo, está posto uma desvalorização da profissão; a procura pelo curso a cada ano tem diminuído; as condições de trabalho com o aluno são limitadas, até mesmo por serem alunos trabalhadores e não ter tempo para atividades extraclasse e maior envolvimento nos estudos.

ARI

Ari afirma que são elementos com características bem distintas. Começa abordando elementos que envolvem os alunos, diz que a maioria são trabalhadores, com sérias dificuldades de escrita culta e interpretação de textos. Para ele na universidade precisa, para ser profissional, superar dificuldades que vem da educação básica, e o professor no ensino superior, de certa forma, precisa criar maneiras para a superação dessas dificuldades, como por exemplo, inserir os alunos em bolsas de formação, de permanência, de incentivo à pesquisa; o aluno precisa envolver-se mais com a universidade, o aluno que está disposto a isso acaba superando, vai construindo gradativamente sua autonomia e assim adquire o conhecimento.

Ari afirma que a Geografia no curso é o objetivo maior, pois atua junto com seus colegas na Geografia, na ciência geográfica enquanto profissionais, mas na atuação docente, o ensino de Geografia, diz que a maioria de seu grupo tem afastado, ficando nas especialidades e nas ramificações, assim, para Ari, não é possível ter uma visão comum de formação ampla em Geografia, “cada aluno acaba saindo com uma capacitação mais naquilo que teve afinidade durante o curso” (ARI, 2014).

O curso na instituição que Ari trabalha, segundo ele, é bem fragmentado, cada profissional professor atua isoladamente, isso, para ele, dificulta a formação completa em Geografia. Ari afirma que sabe que aprender a articular os conhecimentos adquiridos é possível quando começamos a ter experiência com a pesquisa, mas se o curso fosse mais integrado, essa articulação poderia ser facilitada.

IGOR

Igor diz que os elementos de sua profissão são de fundamental importância para a sociedade, para ele, os cursos de licenciatura, não só o de Geografia, todos são à base da sociedade, de toda a economia, de tudo. Igor afirma que [...] “a Geografia possibilita a compreensão de mundo, ela permite uma leitura dos aspectos físicos e humanos, trabalha com um leque muito grande” (IGOR, 2014).

Para Igor a profissão de professor hoje está desvalorizada, tanto nos aspectos financeiros como de reconhecimento profissional. Segundo Igor, não existe grande procura pelo curso, não vê uma articulação entre os colegas para que possa superar as dificuldades que tem visualizado, para ele, cada um está preocupado com suas individualidades.

DORA

Dora afirma que a relação entre professor e aluno é conflituosa, no entanto, acredita que o diálogo é o meio que pode possibilitar a resolução desses conflitos ou amenizá-los. Mas a tarefa de direcionar o aluno, segundo Dora, é do professor, ela expõe que “desde o primeiro dia o professor deve apresentar o plano de ensino, falar o que vai ser discutido, qual a pretensão, o que o aluno precisa fazer, quais os objetivos da disciplina, isso precisa ficar claro” (DORA, 2014).

Outra coisa que contribui para a atuação em sala de aula, para Dora, é procurar relacionar os conteúdos trabalhados com o que o docente irá trabalhar com o aluno, ela diz, o aluno precisa conhecer na prática o que está aprendendo na teoria. “Sobre o curso, a atuação profissional, enfim os elementos da profissão, a formação contribui muito, mas não é apenas a formação e sim aprender com o outro, a experiência de cada ano, porque cada turma é uma turma diferente” (DORA, 2014) .

HELEN

Helen diz que pensar os elementos de sua profissão pode seguir duas linhas, uma é pensar em termos gerais, em termos de formação, e a outra, é pensar em qual análise se faz desses elementos tendo o curso como referência. Na Geografia, para Helen, é sabido que existe uma diferença entre Geografia escolar e Geografia acadêmica. “Na escola existe uma Geografia, na universidade existem os embates entre a Geografia Humana e a Geografia Física, a academia tenta compreender as demandas da sociedade buscando respostas” (HELEN, 2014).

Helen afirma que a Geografia escolar e a Geografia acadêmica também apresentam similaridades, que dizem respeito ao objeto de análise da Geografia que é o próprio espaço geográfico, os conceitos, as categorias, a linguagem. Para Helen, mesmo estando no curso de Geografia, nem todas as pessoas (alunos e professores) têm clareza do que vem a ser a Geografia e da importância dessa Geografia para a sociedade, ela diz:

[...] que a partir da Geografia nós podemos analisar o espaço geográfico e apresentar possibilidades de análise crítica desse espaço que nos permita identificar as desigualdades, saber as suas origens, nos permite aproximar mais de uma formação que garanta a qualidade, numa perspectiva de entender melhor a sua vida com uma perspectiva de melhorar a qualidade de vida (HELEN, 2014).

Ao falar do curso, Helen comenta que hoje a legislação não permite entrada única para bacharéis e licenciados em Geografia, o aluno faz a opção já na entrada. Helen acredita que é importante integrar bacharéis e licenciados porque as problemáticas investigadas no bacharelado são muito importantes para o licenciado; tanto o bacharel quanto o licenciado precisam pesquisar, divulgar as suas pesquisas, conhecer os conhecimentos específicos, aprender a fazer uma leitura de mundo. Assim, Helen (2014) questiona: “como fazer isso separadamente?” Para Helen, Não é possível separar os elementos que compõem a profissão docente em Geografia da profissão do bacharel em Geografia.

ALDA

Ao ser questionada nesse item, Alda começa com uma brincadeira, “nossa! essa é difícil! (ALDA, 2014). Para ela esses elementos não estão dissociados. Diz que o aluno é um elemento fundamental do trabalho docente, é a razão de ser, sem o aluno não tem sentido nenhum a formação, a profissão de professor, e questiona: “ensinar para quem?” (ALDA, 2014). Mesmo considerando o aluno como sujeito, Alda acredita que a atuação do professor é a de maior responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem.

Para Alda, o aluno faz parte do processo, mas ao professor fica a tarefa de compreender os conhecimentos que estão sendo discutidos, segundo ela, é imprescindível considerar o aluno, seu conhecimentos prévio, suas demandas, mas é preciso compreender que o professor não é um refém do aluno.

Helen esclarece que é importante o professor ter clareza de qual curso está representando, que no caso se refere à Geografia, e ainda saber que aluno se pretende formar. Conforme Helen, essa formação precisa caminhar no sentido de entender a ciência geográfica e acima de tudo compreender o mundo com “óculos da Geografia, a partir das ferramentas que a Geografia apresenta, e é um desafio” (ALDA, 2014).

Como disse no início da pergunta, para ela não é fácil!

IVAN

Ivan considera que na profissão de Geógrafo, tanto o bacharel quanto o licenciado todos são Geógrafos, para ele, é preciso ficar clara a importância e a compreensão mesmo que básica do funcionamento do sistema natural, dos aspectos socioeconômicos e principalmente entender a importância da relação desses elementos, tendo clareza sobre

cada um. Segundo Ivan, o profissional Geógrafo poderá conseguir reorganizar o seu espaço de forma adequada, mas esse espaço que Ivan se refere envolve todos os aspectos que o indivíduo poderá atuar, pessoais, profissionais, individuais e coletivos.

Como comentado anteriormente, Ivan reafirma a importância do papel do profissional professor, que ele precisa motivar, trazer significados para suas aulas, pensar o aluno, e o aluno tem que fazer a sua parte, para ele, cada um tem que desenvolver as suas funções que são distintas, mas complementares.

MARA

Mara inicia falando da profissão de professor, para ela é fundamental no processo de ensino e aprendizagem, como afirma “o docente é o maestro” (MARA, 2014). Mara acredita que o processo de formação tem que ser conduzido pelo professor, diz que é ele o mediador do conhecimento, porque é ele que conhece os caminhos, focando não apenas no conteúdo, mas também na formação social.

Para Mara, a Geografia é a ciência que vai propiciar a formação do cidadão, que possibilitará o reconhecimento do aluno enquanto ser que atua de forma mais direta no espaço. O aluno, para ela, também é parte fundamental do processo, ele e o professor estão juntos na construção do conhecimento, um mediando, e o outro construindo o conhecimento.

O curso e principalmente a licenciatura hoje, para Mara, estão um pouco desvalorizados, alunos estão desmotivados, mas novamente, cabe ao professor falar da importância dessa ciência que ele representa para a formação da consciência cidadã.

AÍDA

Os elementos da profissão para Aída giram em torno do que ela afirma ser embates da profissão, que envolvem desde a educação básica com discussões de redução de carga horária da disciplina de Geografia, que influenciará na oferta de emprego, que conseqüentemente influenciará na procura pelo curso; até o ensino superior em Geografia. Assim, questiona: “[...] como estimular o aluno a ser o profissional em Geografia, o professor e ou o bacharel, se o que está se pondo é um campo reduzido de trabalho?” (AÍDA, 2015).

Em relação ao professor, Aída diz visualizar a necessidade de união entre a categoria, de valorização da ciência que estudam, da profissão. Para Aída, muitos

professores atuam isoladamente, cada um com suas pesquisas e disciplinas como se não fizesse parte de um curso e nesse caso, o curso de Geografia.

Na instituição onde Aída trabalha, segundo ela, os alunos chegam ao ensino superior com muitas dificuldades, a maioria nem sabem o que querem, ou o que estão fazendo ali, a escolha profissional virá mais a frente. Conforme Aída, ao professor fica a responsabilidade de motivar, de conduzir os alunos para que superem as dificuldades e consigam atingir os objetivos do curso, mas ela acredita que nem todos os professores estão dispostos a fazer isso.

Para Aída, o curso onde ela atua é muito bom, ela afirma que é referência em outras instituições de ensino superior, tem ajustes a ser feito, mas de maneira geral, diz que é bom.

MIRO

Miro inicia seu comentário fazendo uma brincadeira, que diz ser a fala de um colega, “[...] o curso de Geografia é um curso de Pedagogia com ênfase em Geografia Humana, essa é a tradução do que virou o currículo, e eu concordo com isso. Eu vejo isso como um problema que precisa ser refletido, discutido e consertado!” (MIRO, 2015).

Miro diz que falar do aluno é um pouco complicado, na instituição onde trabalha, existe o curso matutino e noturno. Segundo ele, os alunos do noturno são trabalhadores, são mais velhos, não têm tempo fora do horário das aulas, os do diurno são mais jovens, mantidos pelos pais, têm mais tempo. Então Miro afirma que o desenvolvimento das aulas precisa ser bem diferenciado para cada período. Miro comentou que os alunos, muitas vezes, se matriculam no curso sem saber ao certo o que é o curso, querem fazer uma graduação e como hoje a Geografia tem pouca demanda, a concorrência é baixa, fica fácil entrar. Segundo ele, por não ter afinidade com a Geografia ou com o curso, também a evasão tem sido grande.

Em relação à Geografia, Miro disse que teve uma experiência interessante, participou durante um período como membro do CNPQ, como representante da área que atua para a aprovação dos projetos de pesquisa para obtenção de financiamento. Miro afirma que ficou surpreso com a Geografia e seus representantes pesquisadores, e diz que: “[...] fazem um discurso que ela é importante, que ela consegue juntar coisas, propor soluções, mas isso fica só no discurso, a Geografia e seus representantes tem tido dificuldade para propor propostas como uma ciência que interfere na realidade do mundo”

(MIRO, 2015). Miro comentou que foram poucos os trabalhos apresentados pela Geografia para conseguir financiamento durante o período em que ele estava nessa função.

Quanto ao curso, Miro disse que já fez alguns comentários, mas que queria reforçar um, que “[...] do ponto de vista curricular ele piorou, ocorreu o enfraquecimento das disciplinas de base da ciência geográfica, e também da parte pedagógica com o não aproveitamento das quatrocentas horas ficando solta essa carga horária” (MIRO, 2015). Miro afirma que o PPC precisa ser reformulado com urgência.

DINÁ

Os elementos da profissão para Diná também têm sido desafios para a sua atuação profissional. Segundo Diná, o aluno tem chegado ao ensino superior cada dia mais com grandes dificuldades, muitos não sabem nem que serão profissionais em Geografia, sabem que serão formados em Geografia, mas o que isso significa está distante para eles. Assim, para superar esse desafio, muito precisa ser feito, inclusive a mudança no PPC do curso atual. Assim, o curso se encontra com o desafio de reestruturar seu PPC.

A Geografia para Diná é uma das poucas ciências que possibilita uma compreensão da dinâmica sócio espacial, e é muito importante.

SARA

Para Sara, os elementos da profissão docente são inseparáveis, afirma que “[...] é nas instituições de ensino onde os docentes atuam que é possibilitada a construção do conhecimento” (SARA, 2015). Sara diz ser a Geografia é uma ciência que possibilita a compreensão de mundo, e afirma que é uma ciência muito importante. Segundo Sara, o curso de Geografia contribui para que os alunos possam referenciar espacialmente as relações sociais.

NARA

Nara afirma que o aluno e o professor são referência um para o outro. O professor sem o aluno não será professor, então o aluno é tão importante, ou até mais que o professor. Mas, para Nara, o aluno ainda não tem esse conhecimento de sua importância, e parece não valorizar a construção do conhecimento, ela diz que “muitos têm chegado ao ensino superior com grandes dificuldades, não querem nem ler, assim dificulta muito o aprofundamento teórico” (NARA, 2015).

Para Nara, não tem como dissociar a Geografia de uma compreensão de mundo, por isso, considera o curso que trabalha como um dos principais para desvelar o mundo e saber por que das coisas, dos acontecimentos.

FANI

Fani afirma que enquanto professora se sente responsável por seus alunos. E diz que, “[...] cada aluno é um indivíduo que faz parte de um grupo”. Os alunos, segundo Fani, precisam entender que vivem em um grupo com objetivos, e esses objetivos para serem atingidos todos precisam colaborar.

Para Fani as turmas são bem heterogêneas com alunos com conhecimentos em diferentes níveis e isso também precisa ser considerado, também influencia na sua atuação enquanto professora.

A Geografia, para Fani, permite tanto aos docentes como aos discentes terem uma visão espacial. E afirma que “[...] a Geografia permite ter uma visão diferenciada enquanto professora, saber do global, conhecer o local e reconhecer o regional, isso poucas ciências possibilitam” (Fani, 2015).

A licenciatura em Geografia na instituição onde Fani trabalha, para ela, está se reconstruindo, diz que hoje o PPC está para ser aprovado, muitos professores que haviam saído de licença para qualificação estão retornando, há baixa procura devido à falta de divulgação do curso, e a evasão tem sido foco de trabalho do colegiado e diz notar mudanças consideráveis.

Fani afirma que os elementos da profissão, o aluno, o professor, o curso, a licenciatura tudo está diretamente ligado, e não tem como serem separados.

LILA

Segundo Lila, a docência é uma responsabilidade muito grande, os elementos da profissão precisam ser reconhecidos e conhecidos por cada professor. Afirma que “[...] o professor precisa ter responsabilidade em contribuir para que o aluno possa desvendar o que a teoria aborda e saber em que ela contribuirá para o exercício de sua profissão” (LILA, 2015).

Um elemento que Lila afirma que está muito preocupada é com a falta de maturidade dos alunos, eles chegam cada vez mais novos. E outro, lembrado por ela, é a

ideia romântica da Geografia trazida do ensino médio, esses dois elementos têm causado preocupação na professora, deixando-a um tanto quanto reflexiva.

Assim, Lila diz acreditar que é necessário contemplar no PPC essa realidade, em que os alunos ao chegar à universidade precisam de uma abordagem diferenciada, que os ajude a encontrar e descobrir que no ensino superior eles precisam ser mais autônomos, precisam entender que estão tendo os primeiros contatos com sua futura profissão.

Lila afirma que a Geografia e o curso possibilitam uma análise do ambiente em que vivemos, e por isso, fala que considera muito importante para a sociedade que eles existam.

Algumas considerações

Os elementos da profissão, para alguns docentes são indissociáveis, para outros, são distintos. Mas de maneira geral, todos consideram que fazem parte da docência no ensino superior e precisam ser reconhecidos. Que a partir desses elementos da profissão é que surgem os desafios e as facilidades.

4.5 Os desafios e facilidades

Pergunta indutora: Quais são os principais desafios e as principais facilidades que você formador de profissionais encontra no exercício de sua profissão?

Apresentação

Para os docentes entrevistados os desafios são muito maiores que as facilidades, o trabalho docente requer continuamente a superação de desafios. Ministrando aulas para uma turma com tantas demandas individuais já é um desafio que está presente continuamente.

Os elementos da profissão docente dependem também de onde se está falando, em determinados momentos alguns professores disseram que algo era desafio, enquanto outros disseram que esse mesmo elemento é um facilitador. Como exemplo, cito o aperfeiçoamento profissional, um docente disse que é um facilitador, pois é oportunizado o acesso a cursos, palestras, eventos em geral que contribuem com sua atuação; outro docente disse que é desafiador ter que continuamente se aperfeiçoar, a exigência é constante, exigindo a disponibilidade de muito tempo que poderia ser dedicado especificamente a sua atuação profissional. Outro exemplo está relacionado aos aspectos

estruturais da instituição que o docente trabalha, onde falta estrutura, não tem laboratórios, as bolsas são poucas, o investimento para a realização de pesquisa e até mesmo uma mesa e cadeira adequadas com computador para realização das atividades, torna-se um desafio, mas onde esse investimento já existe, se torna um grande diferencial facilitador.

Em relação aos desafios, os docentes reconhecem diferentes abordagens, dentre elas foram destacadas: o conhecimento de base docente, sendo o conhecimento do conteúdo e o conhecimento didático pedagógico do conteúdo; o trabalho interdisciplinar, dito como parceria entre disciplinas específicas e pedagógicas; a aproximação da universidade com a comunidade; despertar o interesse do aluno para realizar as atividades propostas; saber se o perfil do egresso tem contemplado a demanda para a atuação profissional; elaborar um PPC de forma coletiva e colaborativa; atender as exigências administrativas e institucionais que tem estimulado a competitividade e a produtividade; a necessidade de aperfeiçoamento constante; falta de investimento não apenas para a pesquisa, mas também estrutura física da instituição para possibilitar uma condição de trabalho mais adequada; ressignificar os estágios, possibilitar uma aprendizagem significativa para o aluno; mobilizar os conhecimentos específicos e didáticos como direcionadores da atuação profissional docente no ensino superior; maior disponibilidade de bolsas para que o aluno possa estudar e não ter a necessidade de trabalhar; saber outra língua (inglesa, francesa...), tanto os docentes como os alunos; reconhecimento da importância da profissão (tanto do bacharel, como do licenciado); dinamicidade da informação (discussão da informação para que seja compreendida e se transforme em conhecimento);

Sobre as facilidades, alguns docentes disseram que perpassa a própria formação, para os docentes que possuem habilitação em bacharelado e licenciatura é possibilitado ter uma visão mais ampla, (re)conhecendo a importância dos conteúdos específicos e dos didáticos pedagógicos. Ao ter acesso aos conhecimentos didáticos pedagógicos o docente poderá, em uma abordagem de construção de conhecimento do aluno mediado pelo docente, possibilitar reflexões significativas, o que faz com que os alunos se interessem pela aprendizagem.

Dentre as facilidades também destacadas pelos docentes, está: a flexibilidade de horário; a possibilidade de aperfeiçoamento profissional; planejar a vida para longo prazo; gostar da ciência geográfica; a aprovação do curso de pós-graduação que propicia maior possibilidade de investimentos estruturais e acesso a outros profissionais de outras instituições; além de investimento em bolsas de estudos;

A seguir, trago algumas considerações contextualizadas que foram destacadas pelos docentes.

ANA

Ana afirma que uma das facilidades que considera muito relevante para a sua atuação profissional é ter as duas habilitações, em licenciatura e bacharelado. Ela entende que o profissional com as duas habilitações tem possibilidades de uma reflexão mais completa para a sala de aula.

Para Ana, outra questão facilitadora do trabalho com o ensino de Geografia é a mudança de uma perspectiva de exposição ou apresentação de conteúdos, para uma abordagem de construção de conhecimento do aluno mediado pelo professor. Segundo ela, essa abordagem traz consigo uma série de facilidades, como a abertura do diálogo entre o professor e o aluno, que possibilita a construção do conhecimento com significado para o aluno porque considera que ele faz parte de todo o processo.

Ana diz que a abordagem que coloca como facilitadora é ao mesmo tempo desafiadora, e diz “[...] uma coisa é você falar que trabalha com a abordagem do Vygotsky e outra coisa é você realmente conseguir construir o conhecimento em sala de aula” (ANA,2014). Ana propõe alguns questionamentos justificando ser de um grupo de estudos que participa, sendo eles: “[...] como colocar em prática a construção dos conceitos cotidianos e científicos nas nossas disciplinas? Como problematizar? Esses precisam ser questionamentos diários dos docentes” (ANA, 2014).

Um desafio que ela considera também muito relevante discutir, e sempre abordar, é sobre a importância do trabalho em parceria entre disciplinas específicas e disciplinas pedagógicas, professores que trabalham com as disciplina específicas abordarem aspectos pedagógicos e vice-versa.

IVO

A leitura que Ivo diz fazer sobre um dos grandes desafios é saber se o egresso do curso de Geografia está atuando na área, se o curso contribuiu com sua atuação profissional, se possibilitou sua inserção no mercado de trabalho.

Outro desafio, citado por Ivo, é o de estimular os alunos para a leitura, para as discussões realizadas em sala. Segundo ele, algumas disciplinas, o aluno só consegue ver que são importantes quando vão atuar como profissionais da área.

Ivo afirma que a instituição onde trabalha ainda é vista pela comunidade local como os de fora. Nesse sentido, outro desafio é o de aproximar a universidade da comunidade, para ele, está posto para a sua atuação, mas sabe que são poucos os que pensam como ele.

Um elemento facilitador do trabalho, segundo Ivo, é o de atuar com a ciência geográfica, pois, para ele, ela possibilita a compreensão de mundo e todas as pessoas buscam isso em suas individualidades.

ARI

Um dos principais desafios colocados por Ari é o de reestruturar e aprovar o PPC da instituição que atua, conforme o que disse anteriormente.

Ligados à visão institucional do docente, são postos muitos desafios, o primeiro, está relacionado com a atuação. Ao passar no concurso, está previsto para o docente exercer atividades relacionadas ao tripé do ensino superior em ensino, pesquisa e extensão, essa para ele é uma propaganda enganosa, pois ainda tem a função administrativa que, muitas vezes, exige do professor muitas horas de dedicação. Quando fala da instituição onde trabalha, Ari diz que o colegiado do curso é muito pequeno, e todos estão envolvidos de certa maneira em funções burocráticas como coordenações, vice-coordenações, dentre outras atribuições.

Outro desafio ainda ligado à visão institucional refere-se ao estímulo à competitividade e à produtividade que muitas vezes, leva o profissional a desenvolver trabalhos de forma superficial para conseguir estar inserido nesse cenário.

Um problema e também desafio da profissão docente, para Ari, é a falta de recursos para desenvolver pesquisas, pois, além de fazer pesquisa, o professor precisa ficar atento à publicação de editais, observar se atende a todas as exigências, se não for assim, poderá desenvolvê-la com recursos escassos da instituição ou se submeter ao mercado sendo financiado por alguma empresa.

Ari cita algumas facilidades que considera importantes para sua atuação, dentre elas a flexibilidade de horários, podendo conciliar trabalho e vida pessoal; a possibilidade de se aperfeiçoar constantemente; segundo Ari, é uma carreira muito boa, que permite planejar para longo prazo.

IGOR

Um grande desafio para a atuação do professor, segundo Igor, no caso do que trabalha na licenciatura, é convencer o aluno da universidade da importância do trabalho na educação básica, que é um trabalho bom, mas que realmente possui muitas limitações.

Para Igor, os desafios são os de procurar se qualificar, atualizar constantemente, auto avaliar-se, refletir sempre sobre o verdadeiro papel da docência, saber claramente quais concepções de ensino estão sendo desenvolvidas e quais precisam ser, porque o mundo muda a todo o instante.

As facilidades que Igor diz ver são: o gosto de trabalhar com a Geografia e o gostar da profissão.

DORA

Dora considera que os maiores desafios da instituição onde está atuando são estruturais, afirma que os recursos não têm acompanhado a tecnologia e que muitas vezes isso demanda mais tempo de dedicação para realizar ações que levariam poucos minutos.

Quanto às facilidades, Dora diz que estão relacionadas com aprovação do curso de mestrado na instituição que ela trabalha. Segundo ela, as oportunidades começaram a surgir, a compra de equipamentos, a possibilidade de acesso às pessoas de renome para dar palestras, cursos. O investimento em bolsas, esses são elementos facilitadores e estimuladores da prática docente.

Dora afirma que o professor precisa de condições mínimas para trabalhar, seja para ministrar a aula, seja para desenvolver a pesquisa, ou para que seu aluno possa se envolver mais com a sua formação.

HELEN

Alguns desafios da profissão docente estão postos diariamente e Helen diz que sempre procura antecipar a reflexão quanto aos possíveis desafios que irá enfrentar para que possa superá-los antes mesmo de eles se mostrarem como desafios.

Helen procurou enumerar alguns desafios que considera que o professor precisa refletir constantemente para que possam ser transpostos com tranquilidade, caso não reflitam cotidianamente, nunca poderão ser superados. São eles:

[...] ressignificar o estágio para a formação; fazer com que a aprendizagem seja significativa, que os alunos queiram aprender; a aprendizagem para ser significativa precisa ser refletida, planejada anteriormente, onde o professor irá mobilizar o conhecimento prévio do aluno; outro elemento muito importante e essencial da aprendizagem é a maneira de motivar os alunos para querer aprender, para que queiram participar da aula das atividades sugeridas; e ainda, apresentar a importância da Geografia na prática cotidiana (HELEN, 2014).

Para Helen, na licenciatura ainda existe outro desafio que é fazer com que os alunos mobilizem os conhecimentos específicos e os didáticos em um conjunto, refletindo sobre os específicos e como é que esses conhecimentos podem ser associados à didática específica, fazendo deles bons professores e pesquisadores em Geografia.

Helen ao referir-se sobre as facilidades diz que, “nada é fácil, as coisas que são aparentemente pequenas ainda assim demandam reflexão, planejamento, demanda trabalho, organização” (HELEN, 2014). Mas acredita que a facilidade que pode ter para dar conta dos desafios da profissão, seja a formação, a vida pessoal, para ela:

[...] foram as dificuldades, os erros e acertos ao longo da vida desde a infância até hoje, uma vivência muito intensa, que permitiram dar conta de dar repostas a muitas questões que foram apresentadas no cotidiano da sala de aula. Então, ter contato com pessoas de diferentes seguimentos sociais, vivenciar a cidade a partir de diferentes espaços, vivenciar a Geografia a partir de diferentes referenciais teóricos metodológicos, possibilitaram ter uma visão muito mais ampla do que é ser professor de Geografia (HELEN, 2014).

Helen afirma que a dedicação precisa ser intensa, porque se não agir assim, não conseguirá ultrapassar os desafios e visualizar as facilidades.

ALDA

Os principais desafios citados por Alda estão relacionados com a estrutura do curso na instituição, para dar um exemplo, ela recebe por quarenta horas, mas atua por sessenta com trabalhos que a sobrecarrega, GT de estágio, coordenação de PIBID, coordenação de estágio e ainda as atividades inerentes à sala de aula.

Quanto às facilidades, Alda afirma que devido ao fato de estar muito envolvida com a área de ensino e podendo atuar onde tem maior afinidade, consegue realizar todas as atividades que se propõe a fazer.

IVAN

Ivan diz que o principal desafio para o exercício de sua profissão é o de fazer com que o aluno não só aprenda, mas que ele saiba em quê aquele conhecimento irá contribuir no futuro, dar significado. Para Ivan, são diferentes turmas, diferentes pessoas e o desafio é o de conseguir atingir os objetivos da disciplina tanto para os alunos da licenciatura como do bacharelado; como trabalha com disciplinas específicas, considera que para ser profissional em Geografia o aluno precisa ter um conhecimento das disciplinas específicas.

Ivan comenta que a principal facilidade é a estrutura disponibilizada pela instituição para desenvolver suas aulas, ter o laboratório para realizar pesquisas, possibilidade de ir a campo para ver a paisagem, os equipamentos audiovisuais, dentre eles o data show que permite o uso de imagens em todas as aulas.

Outra facilidade proporcionada pela instituição “[...] é a relação íntima entre ensino e pesquisa, à medida que o profissional professor está fazendo ciência, ele ajusta paradigmas e descobre maneiras novas de atuar na natureza” (IVAN, 2014). Para Ivan, as bolsas de iniciação científica contribuem também para essa aproximação, e diz que “[...] conseguir colocar estudantes dentro do laboratório para aprender certos procedimentos é muito bom” (IVAN, 2014). Para o professor, a relação próxima entre ensino e pesquisa:

[...] possibilita desde atividades mais simples, técnica, básica, mecânica, pouco reflexiva, em que o estudante vai ao laboratório só para separar o material coletado em campo realizando todos os procedimentos, até chegar o momento reflexivo, em que ele começa a pensar o procedimento que executou e no porque foi feito cada uma das pequenas coisas, até chegar à teoria, gerando assim a reflexão (IVAN, 2014).

Ivan diz que quando o aluno começa a descobrir, ele está desenvolvendo a aprendizagem e isso só pode ser proporcionado pela estrutura da instituição. Afirmo que é importante ampliar, por que ainda não são todos os alunos que podem participar das atividades em laboratórios.

MARA

Um dos principais desafios que Mara comentou está relacionado com o aluno, o perfil dos alunos da instituição que atua é de aluno trabalhador. Mara diz que é um aluno que chega cansado na universidade, muitas vezes atrasado para o início da aula, sem ter se alimentado, esse aluno não tem tempo fora da universidade, não desenvolve atividade

extraclasse. Para Mara, o programa de bolsas tem contribuído um pouco para amenizar essa dificuldade, mas ainda são poucos os alunos que podem participar e/ou são contemplados. O desafio para trabalhar com esse aluno, segundo Mara, perpassa principalmente pelo buscar motivação para a aprendizagem.

Mara afirma que no exercício da docência existem muito mais desafios do que facilidades, porque o exercício exige uma dedicação profissional, ela diz que nunca tinha parado para pensar nas facilidades, sempre pensa nos desafios. Mas uma facilidade está relacionada com “[...] o prazer de trabalhar com a docência” (MARA, 2014). Considera a docência como algo desafiador e ao mesmo tempo prazeroso.

AÍDA

Aída diz que o principal desafio de sua profissão hoje tem sido no sentido de como estimular o seu aluno a querer a profissão de professor em Geografia. Esse desafio, segundo ela, vai desde a discussão salarial, a jornada de trabalho, o número de alunos por sala. Os alunos da licenciatura, que é onde Aída é professora, vêm em sua maioria de escolas públicas, e enquanto alunos vivenciaram uma realidade que não gostariam de fazer parte.

Quando esses alunos chegam à universidade, eles estão querendo um certificado de conclusão de ensino superior, alguns dizem que é para prestar concursos, outros só para aumentar o salário onde estão trabalhando, a minoria quer ser professores.

Quanto às facilidades, Aída disse que é uma área que ela se descobriu, que gosta de fazer, então visualiza muitas possibilidades, dentre elas, atualmente as bolsas de estudos que possibilitam aos alunos dedicarem mais tempo à sua aprendizagem, possibilita o aluno a conhecer o campo de atuação profissional.

MIRO

As facilidades que Miro disse visualizar estão muito relacionadas com os incentivos ao estudante. Miro afirma que há alguns anos atrás, quinze, vinte anos, o aluno não tinha muitas opções, mas hoje as bolsas de estudos, os laboratórios, os recursos para desenvolver pesquisa, tem possibilitado desenvolver um bom trabalho, segundo ele, ainda não é o ideal, existem limitações, mas é uma facilidade. Outra facilidade que Miro disse que encontra, é a possibilidade de trabalhar com a área específica que atua, diz que gosta de atuar na área,

gosta quando encontra soluções para uma problemática que há tempos não era possível resolver.

Quanto aos desafios, Miro considera como ponto crucial a limitação da língua. Para ter acesso à informação, aos conhecimentos produzidos não só no Brasil, é necessário que tanto alunos como professores saibam no mínimo a língua inglesa, mas, segundo ele, a maioria não conhece, e com isso são poucos os que podem compartilhar o que está sendo produzido e atualizado em outros lugares do mundo e, pelo menos em sua área, isso é essencial.

DINÁ

Diná diz que a principal facilidade encontrada no exercício de sua profissão é gostar do que faz, e diz que “[...] ser professora já é da minha natureza pessoal. Sem o professor não existiriam as demais profissões” (DINÁ, 2015).

Para Diná o grande desafio é formar as novas gerações. As gerações que são tão distintas da geração que vivenciou, para ela, “[...] uma geração que tudo precisa ser rápido, que a informação está em tempo real, que não dá tempo de se preparar para o que vem em sala de aula, tudo é muito dinâmico; ao mesmo tempo que isso é maravilhoso, é também desafiador” (DINÁ, 2015).

SARA

Sara afirma que são muitos os desafios de sua profissão, alguns são fundamentais, outros mais secundários, e que perpassam tanto a formação do licenciado, como o bacharel em Geografia.

Um deles, segundo Sara, “[...] é o reconhecimento e valorização da profissão” (SARA, 2015). Sara afirma que,

[...] se eu acredito que o conhecimento geográfico é um conhecimento fundamental para a sociedade, eu preciso convencer meu aluno que a valorização não está apenas no salário, ou no status profissional, mas também, e principalmente, na importância dessa profissão para própria sociedade” (SARA, 2015).

Sara considera também relevante e desafiador o reconhecimento da dinamicidade da informação, e que, em muitos casos, a informação é confundida com conhecimento. Sara diz “[...] que a informação divulgada na mídia, nas redes sociais, ela vem transvestida

de conhecimento produzido por alguém e que não podemos simplesmente consumir a informação como se fosse o conhecimento real” (SARA, 2015). Dentro da sala de aula, para Sara, muitas vezes, discutir a informação para que seja compreendida e se transforme em conhecimento não do outro, mas do próprio aluno, se torna monótono, e em alguns casos inverdade.

Outro desafio no exercício da profissão para Sara está relacionado com o aluno, esse aluno tem chegado ao ensino superior muito jovem, com uma maturidade que está sendo construída, [...] então o desafio é o de entender quem é esse sujeito, quem é esse jovem estudante no curso de Geografia” (SARA, 2015).

Ainda sobre o jovem no ensino superior, em instituições públicas principalmente, Sara afirma que existe um desafio que os docentes não querem dizer que é desse nível de ensino, e ela vê que está posto; “[...] muitos alunos têm chegado com dificuldades até mesmo de ortografia básica” (SARA, 2015), é necessária a reflexão de como superar esse desafio que não é pontual.

Quanto às facilidades, ou as principais facilidades de hoje, envolvem a sociedade como um todo. “A sociedade de hoje já traz imbuída em si à importância do estudar, a importância do curso superior, ou a necessidade estratégica do curso superior” (SARA, 2015). O que antes precisava ser uma superação de vida, de cultura, quando era necessário fazer um convencimento para a continuidade do estudo, hoje é acessível e reconhecido como fundamental.

Outra facilidade, para Sara, é a possibilidade de o aluno dedicar mais tempo aos estudos, proporcionados pelas bolsas de extensão, de pesquisa, de ensino, o acesso a laboratórios. Antes, segundo Sara, o aluno necessariamente precisava trabalhar para se manter, para comprar os materiais de estudo, hoje a realidade é diferenciada, não que está perfeito, mas muitos avanços foram sendo possibilitados e que são facilitadores no exercício profissional no ensino superior.

NARA

Para Nara são vários os desafios, mas o principal, em se tratando da licenciatura, diz respeito ao ser o profissional professor, a responsabilidade com a profissão, o despertar para a profissão, [...] muitos alunos admitem não querer essa profissão e estão fazendo licenciatura (NARA, 2015).

Outro desafio está relacionado com dificuldades dos alunos com a leitura, não querem ler, não se interessam por transformar as informações em conhecimento, “[...] só querem saber; conhecer, refletir, discutir não interessa” (NARA, 2015).

Em relação às facilidades, Nara afirma que gosta do que faz, tem facilidade de relação interpessoal e ser professora é algo que ela queria, isso contribui muito no exercício profissional.

FANI

Um dos principais desafios da profissão docente hoje, para Fani, está relacionado com o jovem de hoje. Segundo ela, a maioria dos jovens que tem chegado à universidade traz muita informação proporcionada pela tecnologia, mas desconectada, sem reflexão sobre essa informação, se apresentam indecisos, querem tudo da forma mais fácil. Para Fani esse cenário em relação ao aluno jovem é desafiador.

Fani afirma que na profissão de professor não existem muitas facilidades, mas poderia dizer que uma delas está relacionada ao fato de que o “ professor sempre será necessário” (FANI, 2015). Nesse sentido, como Fani afirma que o fato da necessidade de sempre ter professores, faz com que alguns procurem a profissão.

LILA

Lila afirma que o principal desafio enquanto professora é o de lidar com o nível de maturidade dos alunos que são muito jovens, diz que isso pode ser um desafio por não ter conhecimentos específicos sobre “[...] o processo de organização psicológica, de organização do aluno” (LILA, 2015). Afirma, o aluno está muito individualista, não se envolve com os colegas, assim dificulta o trabalho em grupo, em sua área de atuação, precisa que eles se relacionem, e diz que esse desafio tem perpassado todas as turmas com as quais tem trabalhado.

As facilidades para Lila estão relacionadas ao acesso à informação, as pesquisas que estão sendo desenvolvidas, as possibilidades de divulgação das pesquisas que contribuem com a reflexão da área de estudo dela, o acesso a outros colegas de profissão, e à troca de experiências. Na instituição onde Lila trabalha, segundo ela, oportuniza esse acesso.

Algumas considerações

Os desafios da docência foram mais evidenciados do que as facilidades. Alguns elementos que são desafios para uns, são facilidades para outros. No contexto do ensino superior, os docentes entrevistados disseram que os desafios são contínuos e que merecem muita atenção.

Trabalhar no ensino superior de forma individual faz com que o ensino seja fragmentado, que a aprendizagem fique fragilizada e o conteúdo sem significado. A contextualização do ensino é uma necessidade contínua, a mediação do conhecimento pelo docente para que o aluno possa alcançar a aprendizagem é um dos caminhos que o ensino de Geografia tem buscado seguir, e esse caminho precisa ser conhecido e refletido por outros profissionais não apenas os da área pedagógica.

A importância de reconhecer o aluno, com suas demandas, também é um outro fator que precisa ser considerado no ensino superior. Se o aluno tem chegado com dificuldades na universidade, esse fato é uma demanda presente, então, o que fazer enquanto docente para contribuir com a minimização dessa fragilidade.

Nesse sentido, fica evidente que mesmo as facilidades se tornam desafios, mas que são possíveis de serem transpostos. Acredito que a coletividade por meio de ações colaborativas, utilizando dos conhecimentos de base docente, pode contribuir nessa perspectiva de transpor os desafios.

4.6 As perspectivas

Pergunta indutora: Quais são as perspectivas que você visualiza para o exercício de sua profissão?

Apresentação

Em relação às perspectivas, três docentes destacaram aspectos positivos para a sua profissão, sendo eles: a possibilidade da construção da autonomia; o fortalecimento da pós-graduação; trabalhar coletivamente.

Onze docentes visualizam perspectivas negativas para a profissão, desde falta de investimentos; políticas públicas que depreciam a docência e desconsideram a formação do indivíduo; a desvalorização salarial; e perpassa ainda a colocação do profissional no mercado de trabalho, conforme detalhamento a seguir.

ANA

Ana afirma que as perspectivas para a profissão são muito positivas. Ela diz acreditar na ampliação do conhecimento, na ampliação de experiências com os pares reforçando a importância de trabalhar em grupo, o amadurecimento possibilitando uma visão de mundo mais completa, aquisição de domínio teórico permitindo o surgimento de uma marca, “[...] por exemplo, a professora trabalha de uma maneira bem característica dela” (ANA, 2014).

A construção da autonomia profissional é vista por Ana como perspectivas, ela acredita que a profissão docente é essencial. E diz que “[...] o professor é um dos profissionais mais importantes para formar os alunos cidadãos, para formar alunos futuros profissionais” (ANA, 2014). Ana considera que esses elementos possibilitam a ela sempre acreditar na docência dando significado ao seu trabalho profissional.

IVO

Ivo diz ser otimista com a profissão, acredita que o momento de crise atual possibilitará reflexões quanto à docência, quanto ao papel do professor. Para ele, o estímulo à mudança está posto.

Para Ivo com a pós-graduação, muitos profissionais que se formaram há anos na universidade estão retornando, se atualizando para trabalhar em suas atividades e/ou buscando novas perspectivas de trabalho. Nesse sentido, Ivo afirma que ao observar que a atuação, não só dele, mas do grupo que faz parte, tem contribuído de maneira positiva com a sociedade, isso o faz ser otimista com a carreira.

ARI

Ari afirma que sua profissão é uma profissão boa; diz que se sente realizado como professor do ensino superior; são poucos os professores na intuição que Ari trabalha que são nascidos na cidade, e ele é um que faz parte dessa minoria, diz que se sente pertencente ao lugar. Ari não visualiza para a carreira grandes perspectivas, segundo ele, as políticas públicas para a educação ainda não estão claras. Ari afirma que na docência hoje existem muito mais desafios do que facilidades, então, para ele, as perspectivas não são as melhores, e diz que é infelizmente.

Para a atuação profissional, Ari afirma que vê possibilidades de qualificação, de amadurecimento em pesquisas, de poder divulgar os resultados das pesquisas seja na sala

de aula ou em projetos de extensão, com possibilidade de contribuir de alguma forma com a sociedade.

IGOR

As perspectivas que Igor diz visualizar não são boas, são de muita luta no sentido de buscar a valorização profissional, seja na forma de salário, mas também da valorização em relação à importância desse profissional para o país.

Igor comenta que uma das ciências que estão acompanhando a reflexão desse mundo é a Geografia, nesse sentido, segundo ele, ela se torna indispensável, principalmente para a educação básica.

DORA

Como disse anteriormente, Dora visualiza como perspectivas positivas a criação do mestrado que tanto a cidade como a própria universidade ganharam, inclusive com a capacitação de professores que hoje estão atuando na instituição.

Dora acredita que o cenário atual é desafiador, mas observa que não tem ocorrido uma regressão, ao contrário, na instituição que trabalha a cada ano as possibilidades têm aumentado, mas volta a falar, “[...] a estrutura com funções administrativas que os professores precisam executar dificultam um pouco o trabalho” (DORA, 2014).

HELEN

As perspectivas para a atuação docente, segundo Helen, existem em forma de planos: não abandonar os grupos de estudos; trabalhar com grupos de estudos com profissionais de diferentes níveis de formação; ampliar a divulgação, a elaboração e a sistematização dos trabalhos desenvolvidos por ela e pelo grupo que está inserida.

Completa dizendo,

[...] fico a procura de coisas novas, eu não sei o que é ainda, mas quero inventar alguma coisa diferente e boa, essa coisa diferente e boa não é necessariamente a coisa mais complexa, mas coisas simples, como criar alternativas para que o ensino seja eficaz na sala de aula, é trabalhar com metodologias possibilitando uma forma mais coerente, buscar alternativas de maior participação dos alunos nos grupos de estudos ou na própria sala de aula; e fazer isso tudo vivendo, ou seja, tentar conciliar essas coisas todas acreditando que me ajudam a entender melhor a minha vida pessoal, e que a minha vida pessoal me ajuda a refletir melhor sobre a profissional, foi justamente o casamento entre a ciência e a minha vida

pessoal que me permitiu entender melhor qual o papel da Geografia na sociedade (HELEN, 2014).

Helen diz visualizar a profissão como parte da sua vida, assim, sente-se completa.

ALDA

Alda diz que as perspectivas não são animadoras na instituição onde atua, ela acredita que se não houver políticas públicas de valorização da carreira principalmente na licenciatura a demanda no curso continuará em declínio.

Alda afirma que ainda tem a formação dos alunos que cada dia está piorando, a entrada principalmente para cursos de licenciatura devido à baixa demanda, tem sido muito facilitada. Com a reformulação do ensino médio diz que observa que a última preocupação é com a formação do indivíduo, a primeira, com questões numéricas relacionadas à aprovação, a quantidade de alunos aprovados, a chamada “universalização do ensino”, e esse quadro tem chegado ao ensino superior.

IVAN

Para Ivan, as perspectivas da profissão de modo geral não são animadoras, “[...] a educação como um todo está vivendo momento de crise” (IVAN, 2014). No entanto, Ivan diz que, no aspecto pessoal, ele ao trabalhar no ensino superior, na instituição que está hoje, sente-se realizado profissionalmente.

Ivan reafirma o que já falou anteriormente, as pesquisas, as bolsas, as estruturas para o desenvolvimento de aulas de campo possibilitam a ele a visão de perspectivas positivas para o exercício de sua profissão. Com esses elementos diz acreditar que poderá de alguma forma despertar os estudantes para o estudo do funcionamento da natureza.

MARA

Para Mara, as perspectivas não são muito atrativas, “[...] a profissão de professor a cada dia está sendo mais desvalorizada, na educação básica é ainda mais” (MARA, 2014). Diz que a melhoria nesse segmento vai ter que passar por uma questão conjuntural, pensar em política pública para a educação como um todo.

Pensando em perspectivas, Mara diz que continuará estudando, buscando meios para que o aluno compreenda o conteúdo.

AÍDA

Aída afirma que a profissão de professor sempre existirá, mas as perspectivas não têm sido as melhores. Diz que tem visto governantes diminuir carga horária da disciplina de Geografia, assim, “[...] a população começa a acreditar que a Geografia não é importante como a Língua Portuguesa ou a Matemática, ocorre uma desvalorização até mesmo da ciência”.

Para Aída algumas ações precisam ser realizadas, mas elas têm que partir também dos próprios professores, e principalmente dos professores do ensino superior para que as perspectivas possam melhorar.

MIRO

Miro afirma que para o bacharel nos últimos vinte anos tiveram grandes avanços, a profissão foi reconhecida possibilitando a abertura de empresas de consultoria, quando um profissional quer se especializar em determinada área é possível atuar nela, seja na consultoria, consultoria ambiental, em concursos públicos como em prefeituras.

Para o licenciado, segundo Miro, não visualiza avanços, os últimos vinte anos continuaram da mesma forma, e para o futuro não existem propostas significativas.

Para a sua atuação enquanto professor universitário as perspectivas também não são boas, principalmente devido às incertezas políticas que estamos vivenciando.

DINÁ

Para Diná a perspectiva para a profissão é de continuidade, a profissão de professor sempre existirá, mas isso não quer dizer que existirá de forma adequada, ou da forma que gostaríamos que fosse.

SARA

Sara aborda perspectivas gerais para a universidade, segundo ela, existe uma proposta de governo que vem fortalecer o ensino particular e não as instituições públicas de ensino. Assim, os esforços das universidades públicas para conseguir investimento muitas vezes tem sido no sentido de,

“[...] atender os problemas imediatos, atendendo às necessidades do Currículo Lattes, atendendo às necessidades de pesquisas, das exigências da CAPES, para atender as muitas exigências que fazem com que as

quarenta horas de dedicação exclusivas acabem indo muitas vezes para a execução, execução, e o tempo da reflexão tem sido cada vez menos valorizado, tendo menos importância no processo, desvelando um campo de disputas” (SARA, 2015).

NARA

Nara afirma que para a profissão, de modo geral, não visualiza grandes mudanças. Mas especificamente em sua atuação profissional, tem perspectivas positivas, segundo ela, pretende deixar a educação básica e dedicar-se ao ensino superior, onde poderá participar mais ativamente de grupos de estudos, realizar pesquisas, e formar professores que serão pesquisadores. Segundo Nara, atendendo aos dois níveis de ensino, a carga horária não permite aprofundar nessas atividades.

FANI

Fani afirma que para a área que atua a perspectiva que visualiza não tem sido das melhores, a discussão em relação à unificação das áreas, integrando Geografia, Sociologia, Filosofia, História – as humanidades; caso ocorra, para Fani, fará com que cada uma dessas ciências perca o seu objeto principal de estudo que no caso da Geografia é o espaço Geográfico e assim empobrecendo o conhecimento dos alunos.

LILA

Lila visualiza grandes perspectivas de trabalho para os profissionais (Bacharel) em Geografia, citou diferentes locais que hoje possibilita a atuação profissional, deu exemplos de alunos que atuam hoje em ministérios em Brasília, inclusive do meio ambiente.

Para atuação profissional docente, Lila retomou a discussão quanto à preocupação com o aluno, da maturidade do aluno, de como contribuir para que o aluno se torne um bom profissional. Para a docência no ensino superior as perspectivas são de manutenção, não positivas e nem negativas.

Lembrando que Lila não trabalha na Licenciatura.

Algumas considerações

As perspectivas em relação à docência de maneira geral não têm sido animadoras, conforme as narrativas, os docentes acreditam no máximo em uma manutenção do que está posto, mas que não é ainda satisfatório.

Acreditam que os investimentos financeiros em estrutura física, pesquisas, bolsas de estudos fazem um diferencial onde eles estão sendo aplicados, no entanto, das quatro instituições apenas uma tem recebido tais investimentos, para as demais, não ficam sem, mas está bem distante de suprir as demandas de cada uma.

4.7 Observações sobre a docência

Pergunta indutora: Tem mais alguma observação a fazer, algo que considera que não foi abordado em relação à profissão docente, ou que gostaria de reforçar?

Apresentação

Nesse momento alguns professores acharam interessante reforçar pontos que consideram que tanto os docentes como as instituições de ensino superior precisam dar maior atenção.

Os docentes destacaram que o conhecimento didático pedagógico do conteúdo é essencial para a atuação docente e que a instituição poderia contribuir por meio de resoluções que regulamente não apenas a entrada, mas que continuamente os docentes do ensino superior pudessem ter contato com tais conhecimentos.

Mas um elemento que a maioria destacou como essencial a atuação docente no ensino superior é a valorização profissional dessa categoria. Alguns disseram que até o próprio docente não valoriza a sua profissão, na instituição, por meio da necessidade produtiva, há uma maior valorização da pesquisa e das produções científicas, o ensino, a aprendizagem, muitas vezes são desconsiderados.

ANA

Segundo Ana, as orientações são algo que se desdobram para a sala de aula, e disse, “[...] orientar é um desafio, no processo de orientação é que fui dando conta da necessidade de pensar a questão de método e metodologia da pesquisa na educação” (ANA,2014).

Relata que fortaleceu sua sensibilização profissional, no sentido de conseguir perceber as dificuldades dos alunos, seja do ponto de vista da alfabetização inclusive, a organização de um trabalho científico, de domínio de técnicas, então a orientação é outro aspecto a ser levado em consideração nesse processo de formação do docente, da formação continuada que ele deve ter, de experiência de monografia que são uma alfabetização para se orientar trabalhos futuros.

IVO

Expõe que os elementos discutidos contemplam aspectos relevantes para a atuação docente, e que o exercício de reflexão, de retomar questões da atuação docente possibilita pensar que tipo de professor tem sido; diz que é um “[...] professor tradicional, as aulas são muito expositivas, no sentido que são de conteúdos teóricos” (IVO, 2014).

Ivo considera muito importante as pesquisas sobre o professor universitário. E afirma que como trabalha com conteúdos teóricos, “[...] hoje não visualizo outra forma de ministrar aulas no ensino superior, gostaria de conhecer outras possibilidades” (IVO, 2014).

ARI

Ari disse que faltou falar sobre o apoio institucional para a atuação docente, a instituição onde trabalha exige participar de um curso durante o estágio probatório, mas que muitos profissionais consideram uma perda de tempo principalmente os que fizeram curso de outras áreas que não envolvem o ensino, e esse é o único, assim ficam sem nenhum conhecimento sobre a área pedagógica.

Para Ari, a desvalorização do ensino perpassa uma visão dentro da instituição de que a pesquisa e a extensão são muito importantes, mas no ensino todos sabem fazer, diz que “[...] inicialmente precisamos pensar que somos professores, isso precisa ficar claro dentro da instituição com apoio direcionado a atuação docente” (ARI, 2014).

IGOR

Igor disse que é importante enfatizar a prática do docente, o como ensinar em sala de aula; “[...] o professor precisa estar sempre atento às condições, à clientela, à Geografia e principalmente ao lugar que está inserido” (IGOR, 2014). Muitos professores do ensino superior vão para outros estados em busca de concursos passam, mas não se sentem do lugar e muitas vezes nem o valoriza. Algo que é necessário ao docente, segundo Igor, é conhecer o lugar onde está atuando como profissional, na instituição onde trabalha, muitos vieram de fora e continuam se sentindo de fora e não buscam mudar isso.

DORA

A importância da valorização profissional, Dora fala da organização de sindicatos, do plano de carreira dentro da instituição que precisa ser melhor, mas diz que o principal é que cada profissional professor se veja como profissional, que considere sua profissão com o mesmo valor do médico, do engenheiro e do advogado.

Para Dora, o docente não pode continuar com o discurso que a carreira não é boa e continuar nela, o mundo oferece tantas possibilidades, então por que ficar em algo que não acredita? A valorização do profissional docente por ele mesmo hoje é um dos principais assuntos a ser tratado em todas as instâncias.

HELEN

Helen destaca que a docência precisa de dedicação e de pessoas que acreditam nela. Para Helen, não é possível pensar na necessidade de ter hoje profissionais para atuarem na educação básica, no ensino superior, pensando em ser professor por vocação, ou nasceu para ser professor.

Helen diz que é necessário pensar questões como filosofia de vida, a forma como cada um se vê na sociedade, a concepção de mundo, os valores sociais, como elementos importantes e precisam ser destacados na formação docente, afirma que vieses como esses fazem com que, muitos daqueles que entraram na universidade e não tinham intenção de se tornar professores, sejam bons professores, porque se dedicam e acreditam naquilo que fazem.

Para Helen os desafios da profissão se tornam superáveis com tranquilidade quando o profissional acredita no que faz.

ALDA, IVAN, MARA, AÍDA, MIRO, SARA, NARA, FANI e LILA

Os docentes citados consideraram que os principais assuntos relacionados a docência foram contemplados na discussão inicial, afirmaram que tiveram a oportunidade de pontuar espontaneamente diferentes elementos pessoais e profissionais e em seguida complementados pelas perguntas. Alguns docentes pediram para ter acesso ao resultado da pesquisa, gostariam de refletir sobre essa construção da identidade docente e como ela contribuiu ou tem contribuído para a sua atuação; quais elementos que ainda não conhecem que poderiam buscar para aperfeiçoar a sua prática docente.

DINÁ

Para Diná precisa ser fortalecida a discussão sobre a valorização profissional docente, mas não de fora para dentro, segundo ela, “[...] essa pesquisa possibilita você pensar-se enquanto indivíduo que faz parte de um contexto, assim estou pensando que essa valorização precisa ser iniciada de dentro do indivíduo para fora” (DINÁ, 2015).

Algumas considerações

As observações destacadas pelos docentes reforçam a necessidade dos docentes que atuam no ensino superior dedicarem momentos para a reflexão da sua atuação profissional considerando os saberes essenciais da profissão. Afirmam que as demandas são contínuas e são muitos os desafios, mas com o envolvimento individual e coletivo podem ser suavizados e até transpostos.

É também consenso entre a maioria dos docentes entrevistados, a necessidade da reflexão quanto ao contexto de cada instituição em que o docente está inserido, que perpassa pela valorização profissional, as políticas, as demandas administrativas, a sala de aula.

Com a intenção de estabelecer uma reflexão sobre o contexto onde ocorre a docência no ensino superior, no próximo capítulo, proponho um diálogo entre alguns documentos oficiais direcionadores do trabalho, as narrativas dos docentes e as observações de aulas.

5- DIMENSÕES IDENTITÁRIAS NO ENSINO SUPERIOR DE GEOGRAFIA: DOCUMENTOS, NARRATIVAS E OLHARES

[...] criamos juntos, os modos de atender às necessidades e às justificativas que explicam os caminhos que tomamos para atendê-las. Nas inúmeras relações que temos com os mundos existentes – que formamos e nos quais nos formamos com tantos outros, sejam eles naturais ou sociais – criamos múltiplos modos de organização social, sempre histórico e que se articulam, complexamente, nos diversos setores que são “inventados” (ALVES, 2014, p. 1467).

5 – DIMENSÕES IDENTITÁRIAS NO ENSINO SUPERIOR DE GEOGRAFIA: DOCUMENTOS, NARRATIVAS E OLHARES

Neste capítulo, inicio com reflexões sobre os aspectos que contribuem para a construção da(s) identidade(s) do formador de profissionais em Geografia, abordando os elementos relatados durante as entrevistas narrativas que compõem a atuação profissional, suas prioridades, os elementos da ciência geográfica que contribuem para a sua atuação docente, dialogando com os documentos oficiais, ou seja, com os PPCs, os Planos de Ensino, relacionando-os com as observações feitas durante as aulas sobre os saberes que têm direcionado a prática docente em Geografia.

A Geografia, como ciência, prima por concentrar suas observações no que diz respeito “[...] a busca do conhecimento sobre as estruturas e processos responsáveis por um sistema espacial” (CAVALCANTI, 2001, p.98). O espaço se apresenta como um conjunto de formas com frações da sociedade em movimento e que se faz presente no tempo. Carregado de novos significados pela globalização da economia e pela sociedade mundializada, o discurso geográfico possibilita entender cada fração do espaço mundial em função do global. O lugar e a globalidade, segundo Santos (1996), se explicam mutuamente.

Vale ressaltar que na formação de profissionais deve-se considerar que em sua prática de ensinar inclua a discussão de diferentes temas, que são desafios para todas as disciplinas, dentre eles o multiculturalismo, cognitivismo, movimentos sociais, violência, drogas, globalização, inclusão, interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, transdisciplinaridade, dentre outros (CAVALCANTI, 2001).

Muitos são os desafios para que se possa de fato consolidar a formação de profissionais e na Geografia não é diferente. Como dito anteriormente, estudos de caráter individual contribuíram com a especialização do conhecimento, dificultando a compreensão do conhecimento contextualizado, o ensino enfocando a reprodução do conhecimento, fragmentado e sem significado. E ainda para Silva (2011) com base em Zabalza (2004):

No atual cenário da universidade brasileira, diante da necessidade de enfrentamento de novos desafios impostos pelas mudanças políticas, sociais e econômicas, alguns aspectos têm caracterizado o cotidiano da aula, contribuindo para a padronização, hierarquização e a fragmentação de práticas, discursos, saberes e formação, como a introdução de sistemas

de avaliação demandando maior produtividade dos professores e intensificando seu trabalho, a progressiva massificação e a consequente heterogeneização dos estudantes (SILVA, 2011, p.30).

Assim, surge a exigência da reflexão sobre uma forma de estabelecer as relações entre as diferentes disciplinas e o ensino tendo como foco a construção do conhecimento com significado. Portanto, o ensino como produção do conhecimento deve ser valorizado.

Essa produção do conhecimento, para Cunha (2010), tem como enfoque a localização histórica de sua produção e o entende como provisório e relativo; a valorização da ação reflexiva e a disciplina tomada como a capacidade de:

- . estudar, refletir e sistematizar o conhecimento;
- . privilegiar a intervenção no conhecimento socialmente acumulado;
- . estimular a análise, a capacidade do compor e recompor dados, informações, argumentos e ideias;
- . valorizar a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento;
- . exigir a inquietação e a incerteza, características do sujeito cognoscente;
- . valorizar o pensamento divergente, partir da inquietação e/ou provocar incerteza;
- . perceber o conhecimento de forma interdisciplinar, propondo ponte de relação entre eles e atribuindo significados próprios aos conteúdos, em função dos objetivos acadêmicos;
- . valorizar a quantidade dos encontros com os alunos e reservar tempo disponível para o estudo sistemático e a investigação orientada;
- . conceber a pesquisa como atividade inerente ao ser humano, um modo de apreender o mundo, acessível a todos e a qualquer nível de ensino, guardadas as devidas proporções;
- . entender a pesquisa como um instrumento de ensino e a extensão como ponto de partida e de chegada da apreensão da realidade;
- . requerer um professor inteligente e responsável, capaz de estimular a dúvida e orientar a emancipação;
- . entender o professor como mediador entre o conhecimento, a cultura e a condição de aprendiz do estudante.

É essa a perspectiva que possibilitará a construção do conhecimento, com processos de ensino e aprendizagem reconhecendo que docência é uma prática social complexa, que proporciona a apropriação do conhecimento pelo aluno superando o aprender, na direção

do apreender. “O assistir ou dar aulas precisa ser substituído pela ação conjunta do fazer aulas” (ANASTASIOU, 2003, p. 14) com o uso de estratégias diferenciadas que possibilitem ao conhecimento ser saboreado, propondo uma unidade dialética processual, sendo fundamental a mediação docente.

Anastasiou (2003) afirma que existe uma relação entre o processo de apreensão do conhecimento e o tipo de conteúdo a ser trabalhado. Segundo a autora, com base em Zabala (1998)¹⁸, ocorrem na aprendizagem características de quatro tipos de conteúdos: os conteúdos factuais; os procedimentais; os atitudinais e a aprendizagem de conceitos. Cada uma dessas aprendizagens exige rotina e intencionalidade, tanto por parte dos docentes, quanto dos discentes em uma visão dialética.

-os conteúdos factuais: conhecimentos de fatos, acontecimentos, situações, fenômenos concretos e singulares, às vezes menosprezados, mas indispensáveis, e cuja aprendizagem é verificada pela reprodução literal;

-os conteúdos procedimentais: conjunto de ações ordenadas e com um fim, incluindo regras, técnicas, métodos, destrezas e habilidades, estratégias e procedimentos, verificados pela realização das ações dominadas pela exercitação múltipla e tornados conscientes pela reflexão sobre a própria atividade;

-os conteúdos atitudinais: que podem ser agrupados em valores, atitudes e normas, verificados por sua interiorização e aceitação, o que implica conhecimento, avaliação, análise e elaboração;

-e a aprendizagem de conceitos (conjunto de fatos, objetos ou símbolos) e princípios (leis e regras que se produzem num fato, objeto ou situação) possibilita elaboração e construção pessoal, nas interpretações e transferências para novas situações (ANASTASIOU, 2003, p.6).

Existem alguns elementos que interferem nas formas de organizar o processo de ensino e aprendizagem, que perpassa pelas resistências presentes nas instituições, nas organizações curriculares, nos docentes, e também nos discentes, tendo o desafio de realizar as operações mentais de pensamento.

A apreensão que o docente ou o pesquisador faz de seu objeto de estudo, precisa considerar os elementos do movimento, contradição, alteração qualitativa e outros, na perspectiva dialética. Vasconcellos (1994) ao abordar as contribuições referentes ao método dialético de ensino, afirma serem fundamentais três momentos: a mobilização para o conhecimento; a construção do conhecimento e a elaboração da síntese do conhecimento.

^{18 18} ZABALA. Vidiella Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

-Mobilização para o conhecimento- A mobilização se coloca como um momento especificamente pedagógico, em relação à teoria dialética do conhecimento, uma vez que esta supõe o interesse do sujeito em conhecer. De modo geral, na situação pedagógica este interesse tem que ser provocado. Visa possibilitar o vínculo significativo inicial entre sujeito e o objeto ("approche"), provocar, acordar, desequilibrar, fazer a "corte". O trabalho inicial do educador é tornar o objeto em questão, objeto de conhecimento para aquele sujeito. Aqui é necessário todo um esforço para dar significação inicial, para que o sujeito leve em conta o objeto como um desafio. Trata-se de estabelecer um primeiro nível de significação, em que o sujeito chegue a elaborar as primeiras representações mentais do objeto a ser conhecido.

-Construção do Conhecimento- Deve-se possibilitar o confronto de conhecimento entre o sujeito e o objeto, onde o educando possa penetrar no objeto, compreendê-lo em suas relações internas e externas, captar-lhe a essência. Trata-se aqui de um segundo nível de interação, onde o sujeito deve construir o conhecimento através da elaboração de relações o mais totalizantes possível. Conhecer é estabelecer relações; quanto mais abrangentes e complexas forem as relações, melhor o sujeito estará conhecendo. O educador deve colaborar com o educando na decifração, na construção da representação mental do objeto em estudo.

-Elaboração da Síntese do Conhecimento - Deve-se ajudar o educando a elaborar e explicitar a síntese do conhecimento. É a dimensão relativa à sistematização dos conhecimentos que vêm sendo adquiridos, bem como da sua expressão. O trabalho de síntese é fundamental para a compreensão concreta do objeto. Por seu lado, a expressão constante dessas sínteses (ainda que provisórias) é também fundamental, para possibilitar a interação do educador com o caminho de construção de conhecimento que o educando está fazendo (VASCONCELOS, 1992, p.7).

Esses três momentos ocorrem em uma atividade para além do parcelamento das disciplinas, em uma visão transdisciplinar, dentro de um sistema globalizador, com uma proposição dos currículos a partir de projetos. Assim, os conteúdos passam a ser contextualizados superando a fragmentação do conhecimento em direção à contextualização e a significação da aprendizagem. Em uma perspectiva que os alunos em conjunto com o docente possam construir o conhecimento (ANASTASIOU, 2003).

Nessa compreensão, as diferentes estratégias e a prática docente assumem como eixo a aprendizagem e o desenvolvimento dos discentes, considerando as suas subjetividades, seus contextos sociais, suas sociabilidades na construção colaborativa do conhecimento.

O processo de ensino e aprendizagem formais ocorre nas aulas, podem ser em salas convencionais, em campo, em laboratórios. Nas salas de aula dentro das universidades existem realidades e experiências variadas. A contextualização do ensino nesses lugares

fortalece o processo de aprendizagem, fazendo com que os conteúdos apreendidos sejam interligados à realidade vivida. Mediar esse aprendizado se torna a cada dia tarefa desafiadora, os profissionais devem se envolver e conhecer os caminhos necessários para a construção e contextualização do conhecimento.

A sala de aula deve ser vista como um espaço nuclear da formação, de construção conjunta da aprendizagem, onde professores e alunos buscam juntos a construção do conhecimento, estabeleçam interações, diálogos, trocas, mas não desconsiderando que cada um possui atribuições e responsabilidades diferentes. A sala de aula é um espaço humanamente construído, que precisa contemplar os avanços da ciência, a produção tecnológica, as mudanças no mundo e nas relações humana, é o espaço de possibilidades de uma nova construção paradigmática (CORDEIRO, 2007).

A aula universitária perpassa por uma complexa relação entre práticas aninhadas compartilhadas (aspectos internos) e práticas aninhadas concorrentes (aspectos externos) que “no vivido se nutrem dialeticamente” (CORDEIRO, 2007).

Cordeiro (2007, p.121,122) propõe uma análise sobre alguns aspectos no ensino superior com base em suas pesquisas que contribui para uma reflexão sobre os elementos que devem ser considerados na aula nas suas múltiplas relações, são eles:

a) uma proposta pedagógica de ensino-aprendizagem voltada para a pesquisa da realidade exige rigor metodológico e aprofundamento teórico que concorrem para uma formação técnico-científica consistente; b) a problematização na aula provoca a dúvida e a curiosidade, que mobiliza a criatividade e fazem desenvolver a sensibilidade e a dimensão estética dos sujeitos; c) o ensino com a pesquisa exige saber observar mobilizando conhecimentos e valendo-se da intuição; d) aprender e ensinar pesquisando a realidade exige pensamento crítico, abertura para escutar, saber ver, ouvir e sentir o outro; exige o diálogo e uma postura ética. Enfim, ensinar e aprender, no contexto de aula que se faz na tríplice dimensão de ensino, pesquisa, extensão, é um processo que envolve os sujeitos por inteiro e se constitui num caminho de múltiplas possibilidades na direção de uma formação humana integral.

Pensar em uma aula universitária com perspectiva da formação humana é um grande desafio, a criticidade (discernir e julgar mediante o uso de critérios) é um caminho interessante a ser percorrido que poderá contribuir nesse sentido.

Analisar o contexto em que a aula está inserida é um exercício de criticidade, “só a ação crítica pode levar a uma aprendizagem orgânica (no sentido de algo que passará a

integrar a pessoa do educando) e a configuração de personalidades adultas” (MORAIS, 2001, p.69). Ler nas entrelinhas, no que está implícito, é o desafio.

Para Carraher (1983), apud Morais (2001), existem três níveis de implícitos: os pressupostos semânticos, com origem nos significados das palavras; as ideias subentendidas, de conhecimentos sobre os usos da linguagem; premissas subjacentes, presença de ideias que se apresentam de forma intertextual.

Os autores citados anteriormente afirmam que para exercer a criticidade, alguns critérios precisam ser considerados: critério da afetividade; critério de coerência interna; critério de compatibilidade contextual; critério de capacidade de esclarecimento; critério da avaliação de mascaramento e de distorção; critério de diagnose tópica; critério de projeção utópica; critério de comprometimento; respeitando o exercício da humildade.

O exercício de criticidade na sala de aula perpassa pela avaliação do programa de estudos propostos, que, em muitos casos, considera o aluno imaginário e não o real, propondo um roteiro de estudos que não atende à necessidade existente. Em algumas universidades, tem se construído documentos oficiais, como o PPC, para atender à legislação vigente e não para o direcionamento da aula; o Plano de ensino segue o PPC e também não é construído para atender a uma aula real.

Ainda considerando os aspectos delicados que precisam de atenção na aula universitária, nessa criticidade, está a análise sobre os textos (proposta cognitiva), que possui uma ideologia, “é preciso que se aceite o convite e se vá com o autor, até mesmo para, no final, discordar com competência” (MORAIS, 2001, p. 70).

Para Barthes (1996, p. 12) o que pode ser opressor num ensino são as formas discursivas através das quais ele é proposto. Para o autor o poder pode ser obtido nos mais finos intercâmbios sociais por meio da linguagem e mais precisamente pela língua. “A linguagem é uma legislação, a língua é seu código”. A língua é feita por signos que só são reconhecidos à medida que se repetem. O texto é o próprio aflorar da língua e o gosto das palavras faz o saber profundo e fecundo.

Na aula, a linguagem, os gestos, os movimentos tudo faz parte do momento de aprendizagem, alunos e professor se relacionam com um mesmo propósito, a construção de conhecimentos.

Com essa linha de raciocínio, tentando refletir um pouco mais sobre o trabalho docente universitário, buscando compreender a essência da relação pedagógica na prática e

como alguns profissionais têm se envolvido com os elementos de sua profissão, o que compõe sua(s) identidade(s) observei aulas de todos os professores entrevistados.

A observação da aula foi um dos procedimentos de investigação adotados devido à importância de se estabelecer uma aproximação com o campo de atuação do docente. Para Silva (2009) esse campo de atuação é considerado complexo e instigante, devido à escolha que se fundamenta no,

[...] pressuposto de que, sendo a aula uma construção humana, social e cultural, é preciso respeitar as singularidades dos sujeitos que pensam e atuam nesse espaço, o que não justifica a priori de categorias de análise e das teorias que darão conta da complexidade que a envolve (SILVA, 2009, p.15).

Assim, as categorias foram emergindo das ações dos docentes e dos alunos durante o momento de observação. Nesse sentido, para análise, confrontei os dados obtidos durante as entrevistas narrativas, da leitura dos documentos direcionadores (PPCs e Planos de ensino¹⁹), com a observação da aula, para então, visualizar a partir dos referenciais teóricos as concepções que têm subsidiado as práticas, no sentido de participar do momento em que o narrado se torna o lócus da dimensão do vivido e as relações se estabelecem.

5.1 Os Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Geografia

O Projeto Político-pedagógico de um curso tem a finalidade de direcionar todas as ações dentro do curso, para isso, ele precisa ser construído de forma coletiva com objetivos claros e possíveis de serem executados. Para Veiga (2004, p. 13),

O Projeto Político-pedagógico de um curso (qualquer que seja) terá que fazer opções, definir intencionalidades e perfis profissionais, decidir sobre os focos decisórios do currículo (objetivos, conteúdos, metodologia, recursos didáticos e avaliação), analisar as condições reais e objetivas de trabalho, otimizar recursos humanos, físicos e financeiros, estabelecer e administrar o tempo para o desenvolvimento das ações, enfim, coordenar os esforços em direção a objetivos e compromissos futuros.

¹⁹ Os documentos oficiais, PPCs e Planos de Ensino, no presente trabalho, foram lidos e analisados como elementos que compõem a dimensão da sala de aula, assim, sua interpretação perpassa uma reflexão sobre a atuação do docente no contexto profissional.

Em um contexto mais amplo, o significado de um projeto está contido em tudo o que se organiza em etapas para serem executadas, na universidade “o projeto pode ser analisado em diferentes níveis: institucional, acadêmico (de curso) e de ensino e aprendizagem (pedagogia de projetos) (VEIGA, 2004, p.15). No presente trabalho irei abordar especificamente o acadêmico (de curso) tendo como fundamentação os elementos que compõem a atuação do docente que perpassa a sua construção e atuação em sala de aula.

Para ser construído, o PPC precisa ter efeito mobilizador, os trabalhos dentro dos colegiados serão direcionados por esse documento. Nesse sentido, segundo Veiga (2004, p. 16) o projeto,

Quando concebido, desenvolvido e avaliado como uma prática social coletiva, gera fortes sentimentos de pertença e identidade. No plano afetivo, a construção do projeto apresenta efeitos mobilizadores da atividade dos atores implicados, o que gera compromissos e responsabilidades educativas. A participação é um elemento político da ação e até garantia de execução e continuidade das ações. Vale reiterar que o projeto político-pedagógico não existe sem um forte protagonismo dos professores, pesquisadores e alunos, e sem que estes dele se apropriem. É a universidade construindo sua identidade institucional. Para tanto, deveremos usar os princípios da flexibilidade e da autonomia, de modo a desenvolver identidades mais distantes da padronização burocrática, capazes de instituir e implementar projetos políticos-pedagógicos próprios.

Quando um curso não tem construído o seu PPC, ou quando falta clareza da equipe quanto aos elementos que são constituintes desse projeto, os docentes atuam de forma fragmentada e individualizada. O curso sem uma proposta pedagógica explícita, para Veiga (2004, p. 16), é reduzido “[...] a uma grade curricular fragmentada, uma vez que até mesmo as ementas e as bibliografias perdem sua razão de ser”.

A partir dessa compreensão, após entrar em contato com os docentes, alguns documentos foram solicitados. Mesmo que atuando na mesma instituição, fiz a solicitação do PPC e do plano de ensino individualmente, nesse sentido, pode ser observado quem tinha tais documentos e quem teria que conseguir para me enviar, quem participou da construção do PPC, ou quem realiza suas atividades isoladas e em alguns casos fragmentadas.

Quanto à construção, acesso e uso do PPC pelos professores participantes foi identificado que: Na IA três docentes contribuíram com a construção do PPC, falam das

etapas de construção e das intencionalidades com que foi construído, dizem utilizá-lo por que acreditam que esse documento é hoje o direcionador de suas atividades e as torna integradas; um professor não participou efetivamente, apenas participou de alguns momentos, mas diz acreditar no documento e o utiliza como direcionador de seu plano de ensino. Três docentes me encaminharam os PPCs e os planos de ensino.

Na IB os quatro docentes disseram usar um PPC defasado e que não condiz com a atual realidade do curso, estão construindo um novo há aproximadamente dez anos, assim apenas um professor me encaminhou antecipadamente o PPC mesmo defasado, e um me encaminhou o plano de ensino. Os demais professores disseram que encaminhariam posteriormente, um deles consegui no site da universidade, e os outros dois, não tive acesso.

Na IC apenas um docente encaminhou o PPC, mas disse que está em fase de finalização um outro, que irá entrar em vigor possivelmente em dois mil e dezessete. Dois docentes encaminharam os planos de ensino, os outros dois disseram que me encaminhariam. Entrei em contato, mas não foi possível o acesso.

Segundo os professores, na ID, o PPC em vigor está defasado. Então, apenas um docente o encaminhou para mim, os demais disseram que utilizam os planos de ensino como direcionadores de seu trabalho. Apenas um docente encaminhou o plano de ensino.

A partir de tal realidade é identificado que apenas a IA possui um PPC construído em equipe, atualizado e que o grupo acredita e utiliza-o. Após a leitura do PPC e dos Planos de ensino da IA, percebe-se que os elementos que direcionaram as aulas estão contidos nos dois documentos. Assim, observa-se que ocorre na IA uma construção coletiva do PPC e conseqüentemente um trabalho mais articulado, tendo como ideia básica a de “pensar o curso inteiro de forma orgânica, com vistas à construção de sua identidade” (VEIGA, 2004, p.17). Está presente na IA, a inovação que perpassa as narrativas dos quatro docentes. Para Veiga (2004) a inovação introduz a ideia de ruptura, e complementa,

O projeto político-pedagógica visto como ruptura com o status quo procura a unicidade da relação teoria-prática, é orientado pelo princípio do trabalho coletivo, solidário, e busca desenvolver atitudes de cooperação e reciprocidade. A legitimidade de um projeto pedagógico está devidamente ligada ao grau e ao tipo de participação de todos os envolvidos com o processo educativo da universidade, o que requer continuidade de ações. A adesão à construção do projeto não deve ser imposta, e sim conquistada por uma equipe coordenadora, compromissada e conseqüente. Daí o sentido de transparência e de legitimidade (VEIGA, 2004, p.19).

Os quatro docentes disseram acreditar no PPC, e afirmaram que ele está sendo repensado continuamente pelo grupo. Assim, as ações estão em conformidade com a legislação e com a proposta que pretendem para o perfil do egresso dos cursos de licenciatura e bacharelado em Geografia na instituição onde trabalham. Os quatro docentes afirmaram considerar o aluno como importante para a construção da aprendizagem, e ao pensar o aluno, pensam também o contexto que esses alunos estão inseridos. Ao considerar os sujeitos do processo, a inovação como produção humana, fortalece o caráter emancipador e argumentativo e ainda possibilita a criação de espaços de reflexão (VEIGA, 2004). Na IA existem grupos de estudos, consolidados com membros docentes, discentes e participação de técnicos administrativos que compartilham suas experiências, conhecimentos, anseios.

Para Veiga (2004, p.21),

A inovação procura maior comunicação e diálogo com os saberes locais e com os diferentes atores, e se realiza em um contexto que é histórico e social, porque humano. Desse modo, a inovação tem sempre “lugar numa situação concreta em que quem aplica está existencial, ética e socialmente comprometido com o impacto da aplicação” (SANTOS, 1989, p.158). Não há separação entre meios e fins, uma vez que aplicação incide sobre ambos. É fácil compreender que a intencionalidade permeia todo o processo inovador e, conseqüentemente, o processo de construção do projeto político-pedagógico.

Considero que a IA desenvolve uma intencionalidade inovadora, na qual é possibilitada a interação entre os sujeitos em vista a construção do conhecimento.

O PPC da instituição IA contempla alguns princípios que são fundamentais para o exercício da cidadania e o preparo para o trabalho (VEIGA, 2004), sendo eles: unicidade da relação teoria-prática, com uma carga horária específica para a prática como componente curricular e como será direcionada, os estágios supervisionados com objetivos que integram os conhecimentos específicos e a realidade profissional; considerações sobre a organização curricular em uma perspectiva flexível focada no processo com atividades integradoras, a avaliação como parte e não o fim, com a inserção dos alunos graduandos nos laboratórios, em palestras; valorização do diálogo com o outro: alunos-alunos, alunos-docentes, docentes-docentes; o trabalho de conclusão de curso em uma perspectiva de estimular a capacidade investigativa na elaboração de um trabalho científico.

Esses princípios foram contemplados no PPC da instituição IA, nas demais instituições IB, IC, ID existem planos defasados, conforme relatados pelos docentes entrevistados, ou não construídos pelas instituições. Os docentes disseram que tem procurado atualizar o PPC e adequar a legislação, com perspectiva de que os PPCs que estão em construção possam atender à legislação e conseqüentemente a uma proposta mais adequada ao curso. Nessas três instituições diferentes, alguns professores disseram que trabalham isoladamente.

Alguns profissionais afirmaram que a burocracia, o envolvimento administrativo e em alguns casos o número reduzido de profissionais, dificultam pensar um PPC mais amplo. Fato esse que os leva a montar um projeto para atender ao que a legislação os impõe, denominado por Veiga (2004) de atendimento a “modismo”. Sobre esse assunto, Veiga (2004, p.18) afirma que,

Dessa forma, os riscos de concebermos o projeto como um modismo levam-nos a uma concepção estreita e imediatista. De certa forma, a palavra “modismo” vem associada à ideia de “inovação técnica”, de “reforma” e de “novidade”. O “novo” só adquire sentido a partir do momento em que entra na relação com o já existente.

O “modismo” assume um caráter “regulador e normativo, visando à certeza ordenada e à quantificação dos fenômenos, deflagrando um processo reformista, fragmentado, limitado e autoritário” (VEIGA, 2004, p.18). Esse fato foi percebido, na observação das aulas e nos depoimentos, alguns docentes disseram que atuam de forma individual e fragmentada.

Em uma das instituições, a ID por exemplo, alguns docentes disseram que o PPC foi construído por um número bem reduzido, e um docente disse que foi construído por uma única pessoa. Segundo Veiga (2004), para atender ao “modismo” muitas vezes imposto até mesmo pela legislação, o PPC “[...] é concebido solitariamente, sem nenhuma possibilidade de sustentação, por que sem legitimidade ou transparência. O modismo propicia a construção do projeto-produto – documento final, documento estratégico” (VEIGA, 2004, p. 18).

Assim, a ordem que se estabelece é a de progresso como finalidade, fazendo emergir a ideia de novidade, da reforma, da racionalidade científica, da aplicação técnica e principalmente desconsidera a importância da participação dos sujeitos envolvidos (docentes e discentes) (VEIGA, 2004).

Os docentes das três instituições (IB, IC, ID) afirmaram querer superar essa racionalidade que os tem envolvido, mas ainda não conseguem visualizar como fazê-lo, a começar pela superação da individualidade.

Alguns elementos aqui discutidos foram visualizados durante as observações na sala de aula no cotidiano acadêmico. Para Veiga (2004, p. 77),

É importante deixar claro que o conhecimento do cotidiano acadêmico é duplamente importante. Primeiro, porque sendo descrito, problematizado e compreendido, é possível repensá-lo e propor um projeto pedagógico que possibilite sua reconfiguração. Segundo, porque o cotidiano acadêmico, sendo desvelado e compreendido, propicia a tomada de decisões coletivas e democráticas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino.

Nesse sentido, os docentes que trabalham em instituições que não tem o PPC aprovado e/ou está em fase de elaboração disseram sentir-se só, que o trabalho é individualizado e o plano de ensino é construído de forma a atender a uma ementa.

5.2 Os planos de ensino

Como dito anteriormente, nem todos os docentes entregaram os seus planos de ensino, dos dezesseis entrevistados, tive acesso a sete planos. Os princípios que nortearam a análise dos planos de ensino compreendem a reflexão para uma ação educativa (MASETTO, 2012), sendo eles:

-Objetivos explícitos em ações para alunos e o docente, com clareza da necessidade reflexiva da “operação mental” (ANASTASIOU, 2003) importante para a construção da aprendizagem significativa; “O planejamento da disciplina se faz em função de objetivos educacionais a serem alcançados, e não unicamente em razão apenas dos conteúdos” (MASETTO, 2012);

-Flexibilidade e adaptabilidade, o plano de ensino não pode estar fechado aos acontecimentos, ao contexto que tanto os docentes quanto os alunos estão inseridos;

-Comunicabilidade contínua com compromisso para a construção da aprendizagem, permitindo transparência e acesso tanto aos alunos como outros docentes, possibilitando iniciativas interdisciplinares;

-Metodologias e ou estratégias metodológicas que contemplem os objetivos esperados. Lembrando que os planos possuem certamente ordens variadas, cognitivas, de

habilidades, de afetividade, de atitude, de valores, a serem alcançadas e apenas uma estratégia pode não contemplar os objetivos;

-Avaliação integrada à aprendizagem como um processo contínuo, não apenas para uma seleção, mas reconhecendo a construção coletiva, colaborativa e contínua de todo o processo.

-Referências bibliográficas compondo de dois conjuntos: um básico e um complementar, que contenham referências renomadas e referências atualizadas renomadas ou não, e ainda, as referências do docente da disciplina como autor.

-Cronograma explícito e flexível; definição do período com uma possibilidade de adaptação, para não ocorrer surpresas.

Os docentes que trabalham na instituição que tem o PPC construído, três entregaram o plano de ensino de suas disciplinas. Os que trabalham nas instituições que não tem os PPCs aprovados, quatro disponibilizaram os planos.

Os três, da instituição com PPC aprovado, contemplam de maneira geral características essenciais necessárias a uma ação educativa, os objetivos estavam explícitos e integrados com as estratégias metodológicas e avaliativas; quanto às referências adotadas, foram utilizadas referências atualizadas e de renome, dois planos continham os docentes como autores.

Os demais planos de ensino, também contemplam os elementos direcionadores da prática, mas dos quatro, dois não possuía articulação entre os objetivos, a operação mental para a construção da aprendizagem, a avaliação tinha previsão com dias e conteúdos específicos, sendo desconsiderada a continuidade da aprendizagem.

Após a leitura dos planos de ensino, considero muito importante ao docente conhecer e refletir sobre a ação educativa a partir da construção dos documentos norteadores de seu trabalho que são os PPCs e os planos de ensino de cada disciplina, os considerando parte de um processo coletivo e colaborativo.

Nessa perspectiva, a observação das aulas é um importante instrumento para contribuir e complementar a análise, momento que permite associar as narrativas, os planos de ensino, com a prática docente no cotidiano.

5.3 Observações das aulas

As aulas foram observadas em cada uma das instituições em salas convencionais, seguindo o horário proposto. Os docentes foram informados antecipadamente do momento da observação que ocorreram logo após as entrevistas narrativas no período entre o segundo semestre de 2014 e primeiro semestre de 2015. A média de aulas observadas foi entre quatro a oito aulas por docentes, sendo que algumas observações chegaram a doze aulas observadas de um mesmo docente.

AULAS DE ANA

As primeiras aulas observadas foram as de Ana. As características pessoais da professora são marcantes em sala de aula. A interação com a turma, a tranquilidade que os alunos demonstram em dialogar com a professora, a possibilidade da troca de experiências entre a turma proporcionada por ela, foram evidentes. Ana cursou durante a graduação licenciatura e bacharelado.

Ana ministra aulas de disciplinas pedagógicas em Geografia, no período matutino, com dezoito alunos matriculados. Os alunos são jovens, apenas uma aluna da turma não tem bolsa de estudos, assim, podem dedicar mais tempos às atividades relacionadas ao curso. As aulas da professora Ana visivelmente são uma sequência bem explícita aos alunos, tendo como base o plano de ensino, ela localiza com segurança o que estão realizando e onde pretendem chegar.

A disposição da sala, durante a realização das aulas de Ana, não seguiram um padrão específico, conforme a necessidade metodológica Ana solicitou adequação. Por exemplo, ao propor a troca de experiências entre os alunos e confronto com a teoria, Ana solicitou para que os alunos sentassem em círculo, na sistematização de apresentações de trabalho, solicitou que sentassem em grupos; na apresentação de trabalho, sentaram-se aleatoriamente.

Durante as narrativas, Ana comentou sobre elementos que a constitui como professora, entre eles, a interação com o aluno, a preocupação com o planejamento, a importância de um grupo preocupado em atuar de forma compartilhada, que possibilitem articulação e construção do PPC de forma contextualizada e não apenas para atender a exigências legais, a importância de valorização e integração entre teoria e prática, o reconhecimento e conhecimento sobre os elementos de sua profissão, dentre outros.

Nas observações, os elementos citados por Ana como direcionadores de sua atuação foram sendo identificados, a problematização do conteúdo pela professora e posteriormente a abertura para a problematização do aluno, a relação teoria e prática realizado com a utilização de diálogo, a intervenção em momentos chaves para a elaboração de conceitos, a adaptação, o envolvimento com os alunos, o rigor metodológico e o cumprimento do planejado.

Nesse momento, foi oportunizado o reconhecimento sobre os elementos anteriormente relatados como essenciais à atuação docente. Para Ana, não é a teoria ou a prática o mais importante e sim a valorização da interdependência e complementariedade entre elas.

AULAS DE IVO

Ivo é um professor que se diz tradicional, afirma não utilizar recursos metodológicos diferenciados, com base nas aulas observadas esse elemento foi identificado. Ivo fez licenciatura em Geografia, ministra aulas no noturno, as aulas observadas, tinha uma turma de vinte e um alunos matriculados. Como trabalha com disciplinas específicas e teóricas, disse que planeja aulas expositivas dialogadas, conforme analisado em seu plano de ensino, apesar de saber conforme o que disse: “os alunos não costumam dialogar muito durante suas aulas, mas é a metodologia que contempla uma melhor explicação do conteúdo” (IVO, 2014), as narrativas do professor, foram visualizadas em sala, o professor expõe o conteúdo, os alunos ficam ouvindo, mesmo quando o professor faz perguntas, os alunos parecem não entender o que ele está falando.

No início de uma das aulas observadas de Ivo, os alunos ao adentrar a sala, antes de Ivo chegar, observaram que a sala não estava disposta como ele solicitava sempre e disseram, “vocês não sabem, vamos arrumar a sala, o professor não gosta assim” (ALUNOS, 2014), rapidamente todos fizeram conforme sugerido. A sala estava organizada em semicírculo, o professor solicita a organização de uma carteira atrás da outra e professor à frente, foi o que fizeram, mantendo assim todas as aulas.

O professor utiliza em suas aulas textos de apoio para discussão, os disponibiliza com antecedência, alguns costumam fazer leitura prévia, pois havia marcações em seus textos, outros não. O professor inicia suas aulas com problematização, apesar de alguns alunos terem lido o texto, poucos participavam das discussões.

Ivo demonstra domínio do conteúdo específico, e seus alunos o respeitam. É um professor com muitas leituras, como disse durante as entrevistas narrativas, assim, durante as aulas, compartilha exemplos variados correlacionando ao texto, por exemplo: um texto disponibilizado – utilizou Ruy Moreira, Pensar e ser em Geografia – durante a explicação o professor fala sobre temas como – pré-socráticos, o pensamento de Aristóteles e os alunos ficam atentos à explicação. Mesmo quando a aula finaliza, todos continuam aguardando o professor concluir, pois é o momento que costuma fazer a chamada.

AULAS DE ARI

Ari é um professor sério, planeja suas aulas, determina datas e atividades a serem realizadas em forma de cronograma e procura cumprir o planejado. As aulas observadas foram no final de semestre, no noturno, em uma turma de dezesseis alunos matriculados. Ari no início do semestre havia distribuído a turma em grupos para realizar uma pesquisa com base nos conteúdos que seriam trabalhados durante o semestre, também foi solicitado um trabalho escrito.

As apresentações das pesquisas pelos alunos foram realizadas em um laboratório. Ari durante as apresentações manteve-se sentado, anotando suas considerações sobre as apresentações, relacionando-as com o trabalho escrito. Durante as apresentações a turma se manteve dispersa, desatenta, só prestava atenção durante a apresentação de seu grupo.

Ao final de cada aula, após as apresentações, Ari realizava suas considerações, recordando o conteúdo já trabalhado em sala e tendo como um dos objetivos estabelecidos, no plano de ensino para a disciplina, a aproximação com a pesquisa. Nesse sentido, suas considerações perpassaram desde a postura para a pesquisa, levantamento e análise dos dados até a apresentação, tudo era comentado, mas com o cuidado de não expor especificamente de qual grupo se referia.

Durante a última aula, reservou um momento para atender cada grupo individualmente e assim fez as considerações específicas.

Ari, na entrevista narrativa, disse que fez licenciatura e bacharelado, ministrou disciplinas de ensino e possui leitura sobre a área, mas atualmente está envolvido com disciplinas específicas. Comentou que se sente isolado, que a área pedagógica na instituição onde atua é ainda muito incipiente, o grupo trabalha de maneira individualizada, inclusive os docentes das disciplinas pedagógicas.

O PPC está em construção há aproximadamente dez anos, sem perspectiva de conclusão. Acredita que isso seja um dos motivos que leva à individualização das aulas e consequentemente dos conteúdos.

Ari é um docente mediador do conhecimento, está aberto a mudanças, no entanto, seu grupo está em fase de reestruturação.

AULAS DE IGOR

Igor diz ser um professor jovem na instituição, apesar de atuar no ensino superior há nove anos. Fez magistério, licenciatura e bacharelado, teve o ensino como possibilitador de uma superação das condições de vida que tinha. Considera-se isolado dos demais colegas e também em relação à instituição. Assim diz que suas aulas não dialogam com as demais disciplinas. O PPC da instituição que atua está em construção, o que fortalece esse isolamento, segundo ele. Não é da cidade onde está atuando, assim, para a sala, diz que costuma trazer experiências de onde veio, que às vezes são distantes de seus alunos. Esses comentários levantados por Igor, durante a entrevista narrativa, ficaram evidentes em sala, foram elementos visualizados durante as aulas observadas.

As aulas observadas foram no noturno, com dezesseis alunos matriculados e uma mestranda cumprindo o estágio docência, também fazendo observação de aulas.

Igor disponibiliza os textos de discussão antecipadamente, estimula a participação dos alunos, utiliza estratégias metodológicas que contribuem para que os alunos possam interagir. Suas aulas como são de disciplinas pedagógicas perpassam a discussão do ser professor. Nesse sentido, Igor durante as aulas expõe a importância de conhecer alguns elementos que os docentes precisam para atuar em sala de aula na educação básica.

Os elementos que Igor pontua que precisam estar presentes em sala de aula para atuar na educação básica, são também essenciais ao ensino superior, no entanto, alguns podem ser dificultados devido a fatores de ordem pessoal e profissional do professor.

Assim, buscar a superação de aulas de cunho descritivo, que se tornam sem sentido e descontextualizadas, conhecer a realidade local, regional, a realidade do aluno, propiciar a construção da cidadania, trabalhar coletivamente com alunos e com os colegas de profissão, participar da elaboração do PPP e demais documentos que direcionam a atuação em sala, valorizar o compromisso com a ciência, foram elementos que Igor relatou durante as aulas como essenciais para educação básica. Apesar de dizer que, na sua maioria, não são contemplados.

E observando a aula no ensino superior, Igor fala sobre uma realidade distante do aluno com exemplos de outra região, por ainda não conhecer a realidade local; diz que atua de forma individualizada, devido a fatores como a demora em construir o PPC que poderia direcionar uma atuação mais coletivizada, a uma definição de conteúdos que se complementam, assim o narrado por Igor está bem presente em sua atuação em sala, como desafios que precisam ser superados com urgência.

AULAS DE DORA

Dora fez licenciatura e bacharelado, trabalha com disciplinas específicas com turmas no noturno, pesquisa na área que ministra aulas, diz que gosta do que faz. Nas aulas observadas havia vinte e nove alunos matriculados. Sobre conhecimentos didático pedagógicos do conteúdo específico, diz que costuma ler artigos e participar de eventos que contribuem com essa reflexão.

Dora diversificou suas aulas, possibilitando momentos em sala convencional, em laboratório de informática e em campo. Dora afirmou que essa disciplina que ministra, os alunos comumente se interessam, faz parte do convívio deles, são muitas dúvidas que eles possuem sobre a área, e isso faz com que fiquem interessados e participativos.

Os objetivos das aulas são apresentados, e ao final ela questiona se conseguiram atingir. A problematização das aulas é estimulada por Dora, mas surgem dos alunos a partir de comentários.

Dora diz que tem muitos anos de sala de aula e trabalhando com essa disciplina, o que considera possibilitar um trabalho consciente e maduro com base nos referenciais que tem tido a oportunidade de ter contato, seja por meio de leitura ou da participação em eventos. No entanto, afirma que seu trabalho ainda é individualizado, seu grupo de colegas na instituição que atua é muito pequeno para atender a dois cursos, considerado por ela, o número reduzido de docentes, uma das maiores dificuldades. Assim, precisam atender às demandas administrativas que requerem horas e horas de dedicação.

Para Dora, a construção do PPC é um exemplo de dificuldades relacionadas ao número reduzido de docentes, eles não conseguem finalizar devido à necessidade de dedicação em grupo para as discussões, assim, o PPC ainda não foi concluído, o que para ela, influencia diretamente na sala de aula.

AULAS DE HELEN

Helen é professora de disciplinas pedagógicas, fez licenciatura e bacharelado, diz que seu grupo de trabalho é bem atuante, se reúnem constantemente para dialogar sobre o ensino e como possibilitar a aprendizagem. Helen é uma professora séria, não é daquelas que falam o que os alunos querem, mas o que é preciso falar; tem uma relação recíproca de respeito com seus alunos o que proporciona a sua aproximação.

A observação da aula foi realizada no período matutino, em uma turma de vinte e dois alunos. As aulas de Helen, são pensadas para contribuir com a reflexão de como ser docente, como atuar de forma significativa em sala de aula. No plano de ensino, está explícito que esse é um dos principais objetivos. Para Helen, “nas aulas a postura da professora tem que ser a de exemplo” (HELEN, 2014). Quando fala de partir do conhecimento prévio do aluno; ensejar o significado do conteúdo para a vivência do aluno; problematizar; ela durante as aulas demonstra também praticar tais atitudes.

Utilizou durante as aulas observadas diferentes metodologias, desde chegar antes do horário para ensinar os alunos a montar equipamento audiovisual; explicar verbalmente e explicitar por escrito os temas e objetivos da aula com a utilização do plano de aula; usar diferentes linguagens – quadrinhos, charges, textos, sugestão de músicas e filmes sobre o conteúdo trabalhado; problematizar o conteúdo com perguntas tanto de alunos como da professora.

Para Helen não basta apenas o professor dizer o que precisa ser feito, mas a postura dele enquanto formador de um profissional exige sua atuação em conformidade com a construção do profissional que ele e principalmente o curso quer formar. Essa postura pode ser observada não apenas no discurso de Helen, como também em sua prática em sala de aula.

AULAS DE ALDA

Alda fez licenciatura em Geografia e é a área de sua atuação profissional. Trabalha com disciplinas pedagógicas, com uma turma de 11 alunos matriculados no vespertino; é integrante ativa no NDE, contribuiu para a elaboração do PPC da unidade onde trabalha, que está em fase de aprovação.

Alda ministra aulas no período matutino, para uma turma de onze alunos matriculados no curso de licenciatura em Geografia. As aulas observadas, segundo Alda,

foram elaboradas no sentido de despertar o aluno para a docência e valorização da utilização de uma linguagem adequada para a construção de conceitos em Geografia.

Cada conteúdo trabalhado, para Alda, exige uma linguagem específica. Nesse sentido, utilizou aula expositiva dialogada, diálogo de grupo, resolução de situação problema, organização de aula de campo, discutindo todos os elementos que precisam estar presentes nesses tipos de atividades.

Alda possibilitou uma discussão a partir da problematização de alunos para deixar evidente a diferenciação entre uma aula tradicional e uma aula contextualizada. Alguns questionamentos surgiram, dentre eles, por exemplo, os alunos disseram que uma aula expositiva dialogada seria tradicional, Alda explicou que uma aula apenas expositiva sim, aquela em que é proferida uma palestra, em que o professor não sabe nem que os alunos aprenderam, mas que a aula expositiva dialogada, onde os alunos tem a oportunidade de participar com questionamentos, exemplos, não.

O objetivo da aula precisa ser a aprendizagem dos alunos e, para isso, Alda afirma que produzir notas precisa ser superado, a nota é consequência, a aprendizagem é o objetivo geral.

Durante as aulas, a cada momento, Alda retoma a discussão sobre a importância de tudo o que o docente for realizar ser planejado, por isso a importância, por exemplo, da participação na construção, no caso das escolas, do PPP, na universidade do PPC.

AULAS DE IVAN

Ivan fez licenciatura e bacharelado, trabalha com disciplinas específicas. A observação das aulas foi realizada no vespertino, em uma turma com dezoito alunos matriculados. Em suas aulas, há alunos que irão fazer tanto licenciatura como bacharelado. Segundo Ivan, esse fato não possibilita você especificar características de uma profissão ou de outra, mas mesmo assim, diz que procura dar alguns exemplos.

Ivan diz acreditar que o conteúdo que é trabalhado em sala de aula precisar ter significado para o aluno, o aluno precisa saber o porque está estudando, ou para o que vai servir aquele conteúdo. Para Ivan (2014) “para entender as questões físico-naturais é preciso relacionar o conteúdo com a realidade existente”. Esses elementos são visualizados em sala de aula, ele procura comentar a importância dos estudo das temática que ele aborda, dando sentido e significado para suas aulas.

Uma das primeiras coisas que Ivan explicita no início de suas aulas é o tema que será trabalhado e sua importância. Utiliza principalmente dois tipos de linguagens que vai permitindo a Ivan relacionar o conteúdo com a realidade e instigar os alunos a perguntar, que são a imagem e o desenho.

A partir da problematização ora elencada por ele, ora elencada pelos alunos é possibilitado o diálogo dirigido, quando foi observado o envolvimento da maioria dos alunos.

Relativamente a todos os termos, conceitos, categorias utilizadas, Ivan citou a referência, citou onde os alunos poderiam consultar inclusive sobre a legislação vigente. Algumas dúvidas em momentos variados perpassavam o que Ivan acredita ser a possível escolha profissional dos alunos. Ele, no decorrer das aulas, afirma que consegue visualizar os alunos que escolherão fazer a licenciatura e os que escolherão fazer o bacharelado.

AULAS DE MARA

Mara fez licenciatura em Geografia, queria ser professora, e diz gostar do que faz. Trabalha com disciplinas específicas e segundo ela, teóricas, com turmas do matutino e oito alunos matriculados. Durante a observação das aulas, Mara utilizou diferentes referências e textos variados. As discussões dos textos eram muitas vezes acaloradas com temas polêmicos, mas muito bem conduzidos por Mara.

A organização da sala durante as aulas observadas era com as carteiras dispostas em círculo, Mara também na maioria do tempo sentava-se junto com os alunos. Os textos eram lidos antecipadamente pelos alunos, cada um antes da aula teria que apresentar em tópicos o que consideraram relevante do texto e direcionador das discussões.

Mara diz que a coletividade, a troca de experiências, o diálogo para formalizar a construção de conceitos teóricos são recursos que hoje se tornaram essenciais para suas aulas. Apenas a exposição do conteúdo fica sem sentido e distante do aluno, ao possibilitar o diálogo, em que os alunos passam trazer suas interpretações e o professor, como mediador, fortalece todo o processo.

AULAS DE AÍDA

Aída fez licenciatura, trabalha e pesquisa sobre o ensino de Geografia, e ministra aulas de disciplinas pedagógicas para a licenciatura.

Durante a observação das aulas de Aída, verificou-se a disponibilidade de diferentes referências, com textos que discutem o ensino de Geografia, metodologias de ensino e outros temas de sala de aula na educação básica.

A professora diz estimular a leitura que considera essencial para que o aluno na graduação, principalmente da licenciatura que demonstram maior resistência, possam conhecer e saber onde encontrar caminhos para a sua atuação quando forem professores.

Aída utilizou de dinâmicas como GV-GO (grupo de verbalização e grupo de observação), grupos de discussão organizados em círculos, slides construídos pelos alunos no quadro, para contribuir com as reflexões sobre os textos adotados. Alguns alunos disseram, durante as aulas, que a teoria está muito distante da prática, afirmaram costumar ler de modo geral na universidade textos que não contribuirão para a sua prática em sala. Eles disseram que queriam na verdade era saber como ser professor e principalmente professor na educação básica. Essa turma era do noturno com vinte e dois alunos matriculados e a maioria trabalhadores.

AULAS DE MIRO

Miro é um professor que afirma gostar de organização. Quer planejar tudo com antecedência e diz não gostar muito de improvisação. Quando solicitado para participar da pesquisa, se disponibilizou. Mas devido à sua carga horária de trabalho, quando fui procurá-lo para realizar a entrevista disse que estava sem tempo.

Assim, fui para a cidade onde Miro trabalha sem sua confirmação, mas já com aceite de outros colegas de Miro; ao chegar à instituição, ficando sabendo que Miro teria aula no dia seguinte, solicitei por e-mail a autorização para participar, mas Miro não respondeu, então decidi fazer a solicitação pessoalmente horas antes da aula. Miro não queria concordar com minha entrada, disse que suas aulas não tinham o que ser observado, seria apenas correção de exercícios e isso, ele acreditava que não me ajudaria. Gostaria que eu retornasse em outro momento, na semana seguinte. Mas com minha insistência concordou que eu entrasse.

Durante a observação das aulas, mesmo que nas primeiras que destinaram à correção de exercícios, pode visualizar a organização com objetivos claros. Miro estava seguindo o plano de ensino, os objetivos eram claros e explícitos para a turma do matutino, com vinte e cinco alunos matriculados.

Como disse, as primeiras aulas foram de correção de exercícios, mas os exercícios foram elaborados por Miro, para estimular a reflexão dos alunos quanto aos pontos que precisavam de maior atenção em um texto que é a base para a compreensão da disciplina que Miro estava ministrando. Miro, em aulas anteriores, havia realizado trabalho de campo junto com os alunos, durante a correção dos exercícios lembrava os alunos dos momentos que compartilharam relacionando-os com o conteúdo que estava apresentando, e para compreenderem melhor, ainda fazia desenhos no quadro.

Assim, a correção dos exercícios estava contextualizada e era complementar ao processo de ensino e aprendizagem que constava no plano de ensino. Em outras observações, Miro realizou aulas expositivas dialogadas, mas não estava apenas no plano o diálogo, mas na participação dos alunos que queriam entender o que estava sendo discutido em sala, e a todo instante perguntavam sobre algo que haviam visto no campo. Em outro momento, solicitou aos alunos a resolução de exercícios que exigia a presença deles no laboratório, disponibilizando os monitores para contribuir. Durante as aulas de Miro foi observado o estímulo a discussões, a relação com outros momentos e outros conteúdos.

Durante as aulas observadas, também estava presente uma orientanda de doutorado de Miro que estava realizando uma pesquisa sobre a utilização de metodologias para o ensino da disciplina que Miro ministra. A partir das observações das aulas, com a presença da orientanda e a pesquisa que está em andamento, confirma-se que Miro tem preocupação com a maneira de ensinar para que o aluno aprenda, o que foi relatado por ele durante a entrevista narrativa.

AULAS DE DINÁ

Diná fez na graduação licenciatura e bacharelado, trabalha com disciplinas específicas sobre geopolítica no período noturno, a turma observada tinha vinte e nove alunos matriculados.

Durante as observações ministrou aulas expositivas com pouca participação dos alunos. No plano constava aula expositiva dialogada, a professora fazia perguntas, mas os alunos não respondiam, ela mesma completava respondendo. Os textos eram disponibilizados dias antes da aula. Nas demais aulas, Diná solicitou que levassem um fichamento sobre cada texto que seria discutido na aula valendo nota para entregar, mas ao recolher os textos, na aula seguinte, disse que alguns fichamentos estavam idênticos a outros, assim a discussão em sala ficava comprometida. Como diz que sua disciplina exige

conhecimentos que são mais amplos, por exemplo, de História, considera que como os alunos têm chegado cada vez mais com dificuldades até mesmo de interpretação, eles não conseguem acompanhar as aulas, prejudicando o andamento e ocasionando evasão e repetência.

Diná é uma professora que está mais envolvida com atividades de pesquisa, em sala de aula, na graduação, seus alunos se demonstram distantes das discussões, ela afirmou que é devido aos conhecimentos prévios que eles precisam ter.

AULAS DE SARA

Sara fez bacharelado em Geografia. Ministra aulas de disciplinas específicas sobre geopolítica no período matutino, em uma turma com vinte e dois alunos matriculados.

Durante as aulas observadas, foi identificado que mesmo sendo disciplina teórica, como Sara afirma, é possível que os alunos se sintam parte do processo.

Cada início de aula Sara faz uma retomada da aula anterior, solicitando aos alunos para lembrarem do que foi aprendido. Em alguns momentos observou que era necessário retomar a discussão, em outros prosseguiu.

Foram realizadas aulas com o uso do data show, resgatando os pontos e/ou frases chaves sobre os textos disponibilizados com antecedência para a leitura, exposição de imagens e músicas para que os alunos pudessem associá-las ao conteúdo.

As perguntas, as imagens, as músicas, fizeram com que os alunos, mesmo sem saber se estavam certos, participassem com perguntas, sugerirem outras músicas. Tinham liberdade para errar.

Ao final das aulas, Sara apresentou o que seria discutido nas aulas seguintes, solicitou aos mesmos que procurassem informações que pudessem contribuir com as reflexões que iriam iniciar sugerindo textos de apoio.

A maioria dos alunos, procuravam participar das aulas trazendo o que viram ou ouviram sobre o assunto da aula e relacionando com os textos de apoio.

Diálogo, interação, parceria e comprometimento eram estimulados por Sara para, como ela disse, “construir o conhecimento de mundo real, para que os alunos saibam que o estudado é o vivido em épocas diferentes, contextos diferentes, mas foi vivido por alguém” (SARA, 2015). Assim torna-se significativo e interessante o estudo.

AULAS DE NARA

Nara fez o curso de licenciatura em Geografia. Ministra aulas de disciplinas específicas (optativa) para uma turma com nove alunos matriculados no matutino.

É uma professora que gosta de falar, diz que devido às características da disciplina, suas aulas dão abertura para a participação dos alunos, mas como é uma turma muito pequena, com rotatividade de alunos, em cada aula parece que é uma turma diferente. Assim, o que foi discutido em aulas anteriores, não dá para ser resgatado e contextualizado nas aulas seguintes, mesmo que Nara tente.

Nara disponibilizou textos para leitura prévia dos alunos, mas também devido à rotatividade, alguns quando chegavam à sala é que perguntavam qual o texto de hoje e iam buscar, Sara reservava um tempo para eles lerem em sala e depois em círculo discutir os temas centrais. Mas até mesmo Sara afirma que fica tudo muito solto.

As atividades administrativas tem envolvido muito tempo de atuação de Nara, a impossibilitando de dedicar-se as atividades de ensino.

AULAS DE FANI

Fani fez licenciatura em Geografia, ministra aulas de disciplinas específicas em uma turma de quinze alunos matriculados no matutino.

Os textos para discussão das aulas observadas foram disponibilizados aos alunos com antecedência e dividido em trios para que fizessem comentários. A turma durante as aulas se mostravam à vontade para participar, mesmo os que faziam superficialmente a leitura, com a intervenção da professora, conseguiam chegar à compreensão do texto.

Fani é uma professora séria, não é de muita brincadeira, mas é objetiva, seu plano de ensino condiz exatamente com o que propõe em sala, possibilita o diálogo, os alunos não costumam fazer gracinhas, mas se mantém de forma aberta para todas as propostas da aula.

Com o estímulo da leitura e divisão em grupos para aula, Fani faz com que todos fiquem atentos onde estão discutindo no texto, porque a todo instante ela problematiza para que algum aluno indicado por ela possa contribuir.

É estimulado por Fani o uso de equipamentos eletrônicos, mas nem todos usam. Outro estímulo em todas as aulas é saber qual a relação do texto utilizado nessa aula, com os demais textos, desencadeando novas reflexões sobre textos anteriores.

A valorização da disciplina para o curso e para o aluno é outro elemento muito presente durante as aulas de Fani.

AULAS DE LILA

Lila fez bacharelado em Geografia. Ministra aulas de disciplinas específicas, com vinte e seis alunos matriculados, no matutino com alunos que irão fazer o bacharelado.

Lila é uma professora que conhece o lugar onde trabalha, atuou especificamente em atividades que atualmente contribuem para a reflexão de suas aulas, costuma levar para as aulas as experiências que a possibilitaram interagir com a teoria que hoje quer que seus alunos conheçam.

Nas aulas, Lila costuma utilizar o data show, possibilitando a uso de imagens, faz desenhos no quadro para que os alunos entendam melhor o processo, faz simulação no data show e organiza trabalho de campo, utiliza a construção de mapa mental coletivo para fixação e revisão de conteúdos.

A problematização é estimulada por Lila sempre, ela quer que seus alunos a partir de uma situação problema possam expressar a compreensão sobre o conteúdo que está sendo trabalhado. Lila relaciona o conteúdo trabalhado anteriormente com o atual, resgata a importância do conteúdo ressaltando onde irão utilizar e para que. Os alunos ficam sabendo quando e possivelmente qual o momento que irão utilizar. Durante as aulas, os alunos disseram que querem aprender e saber o porquê, para quando precisar na hora que forem profissionais, não terem dificuldade.

Mas Lila deixa claro que mesmo sabendo o conteúdo, participando das aulas, irão surgir novas demandas, mas se eles tiverem uma boa base, saberão onde encontrar as possíveis respostas.

Lila disponibiliza aos alunos também outras referências para consultas, em site, livros e a legislação nacional, estadual, municipal.

Algumas considerações

As observações das aulas foram realizadas em sequência, os docentes que concordaram em participar disponibilizaram suas aulas para observação, participaram das entrevistas narrativas, e alguns, encaminharam o plano de ensino das disciplinas para que pudesse acompanhar durante as aulas.

Todas as aulas observadas, que eu estava com os planos de ensino em mãos, os objetivos estavam claros, de modo geral, contemplavam o que os docentes pretendiam para a aula.

Durante as observações com base no PPC da instituição, nos planos de ensino, e das narrativas, fui encontrando categorias que perpassam a construção de uma aula possibilitadora do ensino e da aprendizagem, em alguns momentos a aula proporcionava uma interação do aluno com o professor, o diálogo bem transparente e em outras essa possibilidade era limitada.

Ao chamar uma aula de tradicional ou não, isso é uma grande responsabilidade. Tenho clareza que apenas um dos docentes ministra aulas de forma tradicional, fragmentada e de maneira geral, descontextualizada. Assim, os alunos comentam que o docente sabe muito, de muitas coisas, mas não sabem nem do que ele está falando. Isso se torna algo distante para que ocorra a aprendizagem. Esse docente durante a entrevista narrativa comentou sobre esse formato da aula, que não é algo que o deixa tranquilo, mas que até o momento não sabe como fazer diferente. O plano de ensino está de acordo com as exigências legais, não acompanha especificamente o PPC, por que está em construção e o em vigor está muito defasado. A proposta de aula é expositiva dialogada, no entanto ocorre a exposição e não o diálogo.

Nesse sentido, as aulas ministradas, pelo docente, de forma tradicional, fragmentadas e descontextualizadas, são características de uma aula tradicional na qual a aprendizagem fica comprometida, o docente não sabe se ela foi conquistada.

Em outras observações de aulas (de onze docentes), diferentes categorias foram visualizadas, dentre elas a principal que é a preocupação com a aprendizagem do aluno. Nesse sentido, o diálogo, a interação, a contextualização foram estratégias utilizadas para que pudessem atingir aos objetivos explicitados nos planos de ensino. Os planos de ensino que alguns docentes apresentaram não estavam de acordo com o PPC por que ele ou está em construção, ou em fase de aprovação.

As aulas de quatro docentes contemplaram as especificidades de uma proposta metodológica de ensino de aprendizagem contextualizada. Nessa proposta, a problematização, o ensino com pesquisa, o diálogo; pensar a aula na tríplice dimensão pesquisa, ensino e extensão; o pensar a aula universitária com perspectiva de formação humana; a preocupação com o contexto e com o significado do conteúdo, pensar metodologicamente como se ensina os conteúdos da ciência que se pretende, abordando

principalmente a reflexão de seu objeto de estudo, que no caso da Geografia é o espaço geográfico.

E, ainda, o estímulo à criticidade que envolve a afetividade, coerência, compatibilidade contextual, capacidade de esclarecimento, comprometimento. A criticidade que possibilita a avaliação do PPC (que desses quatro docentes existe e está sendo utilizado), do plano de ensino proposto, apresentado por três docentes, foi construído para um aluno real e não imaginário, textos adequados e reflexão quanto a ideologia presente, e a linguagem adequada a cada momento da aula.

Com essa reflexão, acredito que todos os elementos que compreendem a proposta metodológica de ensino e de aprendizagem são possíveis de ser atingidos, mas para isso o docente precisa conhecê-los, e principalmente saber como utilizá-los.

Mesmo que alguns docentes tenham feito a licenciatura, que tenham tido o contato com os conhecimentos didático-pedagógicos, sem a construção de um documento (PPC) que explicita e direcione a reflexão quanto à prática pedagógica, quanto à atuação em sala de aula, quanto ao perfil do egresso que se pretende formar, quanto à importância da contextualização entre todos os conteúdos ministrados durante o curso, ele poderá conseguir trabalhar com alguns dos elementos que contemplam a proposta metodológica de ensino e de aprendizagem, mas não contemplando todos eles, assim, a aprendizagem significativa fica comprometida.

A aula universitária em Geografia exige do docente uma reflexão quanto a contextualização da ciência e da sua verdadeira importância para a compreensão de mundo. Fala-se que ela é importante, mas essa importância tem que estar explícita na atuação docente. Sobre essa temática, Cavalcanti (2001, p.11) afirma que “o conhecimento geográfico é, pois, indispensável à formação de indivíduos participantes da vida social à medida que propicia o entendimento do espaço geográfico e do papel desse espaço nas práticas sociais”. Nesse entendimento, acredito que para ser docente no ensino superior nos cursos de Geografia algumas dimensões precisam ser (re)pensadas continuamente e que são (re)definidoras da identidade docente universitária em Geografia, conforme o que será discutido no próximo capítulo.

6- A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE(S) DOCENTE(S) GEOGRÁFICA(S) PARA A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS EM GEOGRAFIA

O compromisso com a docência no ensino superior precisa ter como foco, “[...] a formação de pessoas que sejam profissionais competentes e cidadãos co-responsáveis pela melhoria da qualidade de vida da sociedade em que vivemos; melhoria da qualidade dos cursos de graduação das universidades; desenvolvimento dos aspectos profissionais e gratificantes de nossa docência no ensino superior” (MASETTO, 2003, p. 186).

6 - A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE(S) DOCENTE(S) GEOGRÁFICA(S) PARA A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS EM GEOGRAFIA

As considerações que apresento a seguir revelam a existência de identidade(s) docente(s) geográfica(s) como elemento influenciador da atuação profissional que oportunize a construção do conhecimento em Geografia.

Ao construir a(s) identidade(s) docente(s) geográfica(s) diferentes dimensões fazem parte, destaco aqui o conhecimento que é constituído por diferentes saberes que são direcionadores da ação docente em Geografia, sendo eles: os saberes da formação e da ciência geográfica compostos pelos fundamentos teóricos, epistemológicos; os saberes da experiência que perpassam uma compreensão espacial; os saberes didático pedagógicos do conteúdo de Geografia que estão diretamente ligados ao pensamento indissociável entre os conteúdos e como mediar a construção do conhecimento geográfico; conhecimento e sensibilização em relação às características individuais e sociais dos alunos em suas relações com a aprendizagem do conteúdo de Geografia; conhecimento e sensibilização em relação às práticas socioculturais e institucionais que atuam na mediação pedagógica e nas interações pedagógicas com o conteúdo de Geografia; as políticas públicas que direcionam o trabalho docente; a ideologia institucional; entre outros.

Considero o trabalho docente como um todo articulado entre os elementos que o compõem. Não é possível pensar os elementos distantes, separados uns dos outros. A docência faz parte do indivíduo, sendo ela formada por um sujeito histórico, sensível, ético, crítico, criativo, e a sua formação concebida como práxis e transformação (SOUZA E GUIMARÃES, 2011). A atuação deve ser autônoma, coletiva e colaborativa. O trabalho docente não tem como ser realizado de forma fragmentada ou isolada, faz parte de um coletivo heterogêneo que precisa ser considerado em suas especificidades.

Em relação ao trabalho docente não ter como ser realizado de forma fragmentada, isolada, e da importância do trabalho coletivo, alguns docentes reforçaram essa necessidade ao comentar durante a entrevista narrativa que:

[...] a área do ensino de Geografia pressupõe uma participação muito mais ativa, não é possível pensar as disciplinas de forma individualizada. O trabalho precisa ser compartilhado, a construção do conhecimento só é possível se for coletiva para que seja possível a construção do conhecimento (ANA, 2014).

[...] os desafios da docência são muitos, por isso, é necessário trabalhar com grupos de estudos que contribuam com as reflexões sobre o processo de ensino e de aprendizagem; grupos de trabalho que criem a partir da reflexão dos documentos que direcionam o trabalho do professor condições de aprendizagem, para dizer que o ensino se tornou significativo (HELLEN, 2014).

[...] um dos elementos que afirmo ser muito importante para a construção do PPC foi trabalhar coletivamente, os professores que tem maior conhecimento da área de ensino contribuíram muito, possibilitando o trabalho estar mais articulado, as discussões eram pertinentes, as vezes até acaloradas (IVAN, 2014).

Nesse sentido, o trabalho coletivo e colaborativo precisa ser considerado e utilizado dentro dos estabelecimentos de ensino superior para que possibilite a construção da aprendizagem.

Outro elemento importante a considerar é o aluno, com suas demandas precisam ser considerados em um contexto de ensino e de aprendizagem mediado pelo docente. O aluno trabalhador, ou o alunos que precisa saber mais sobre escrita, leitura, interpretação, são os alunos reais que estão na sala de aula no ensino superior; esses elementos se tornam demandas e/ou desafios que precisam ser considerados para que ocorra o processo de ensino e de aprendizagem. Sobre este aspecto, assim se posicionaram os docentes:

Nós temos muitos alunos que tem chegado a universidade com dificuldades, tem professores que não se importam, tem professores que são muito rígidos, ou inacessíveis, os alunos que tem dificuldades, o desinteresse é visível. Na universidade o aluno precisa ser considerado (AÍDA, 2015).

O aluno chega na universidade para aprender, a responsabilidade de ensinar é nossa, é do professor, é do curso, é da universidade. O aluno trás para a universidade uma experiência de vida, das relações que ele vivenciou, e elas são fundamentais para que possamos participar de uma formação referenciada diante dessa realidade, as vezes nos falta, enquanto professores, essa sensibilidade de perceber que esses elementos que são trazidos pelas experiências cotidianas de cada um principalmente a Geografia que lida com essa produção e reprodução social do espaço como objeto principal de formação, o aluno traz muito desse contato. Acredito que o professor é o responsável por uma mediação, por essa reelaboração, por instigar o aluno no processo de ser o produtor do conhecimento junto com o aluno, daí que eu acredito que é preciso ter a prática como objeto de investigação de pesquisa (SARA, 2015).

A Geografia possibilita a compreensão de mundo, mas para que isso ocorra no ensino superior, não pode ser apenas um jargão proferido por todos, mas que possa se

efetivar em cada uma das atividades realizadas cotidianamente em sala de aula convencional ou não. Tal como evidenciado nos seguintes depoimentos:

A Geografia é uma ciência que nos permite ver o mundo no viés espacial, que é muito importante, que perpassa todo o nosso cotidiano, e os alunos precisam entender isso, que eles precisam ter essa visão de mundo, que ela é relevante, que ela pode ser lida no cotidiano. É uma das poucas ciências que nos permite olhar o mundo em escalas diferenciadas local, regional, nacional, global (FANI, 2015).

São as categorias da Geografia que explicam as dinâmicas de ocupação do espaço, de identificação dessas áreas territoriais, de respostas da história ambiental de ocupação do terreno. Você pode ir consultar outras ciências, mas o processo de compreensão desse território, de tudo o que está acontecendo, de tudo o que fazemos, inclusive de proposições de recuperação para os impactos gerados pelo processo de ocupação, são analisados pela ciência geográfica. Por exemplo, se uma empresa vai implantar um empreendimento e os órgãos públicos solicitam ao profissional geógrafo a elaboração do relatório para ser aprovado, ou não, ele tem a condição de dar uma visão macro. O geógrafo faz uma leitura ampla de mundo (LILA, 2015).

O curso, seja de licenciatura e/ou bacharelado, possui características indissociáveis, a pesquisa e o ensino, fazem parte da atuação dos dois profissionais, e uma característica não pode destacar-se mais do que a outra em nenhuma das profissões. As demandas específicas para cada uma surgem, mas o referencial teórico metodológico deve ser preservado, contribuindo para que os desafios sejam possíveis de superação.

A exemplo dessa proposição da indissociabilidade entre pesquisa e ensino, onde uma não deve sobrepor a outra, está presente no depoimento a seguir:

Na...(nome da instituição onde o docente trabalha) não tem um apoio relevante para a formação docente, na instituição não exige, para ser professor, ter o curso de licenciatura e nem tão pouco um mínimo de conhecimento sobre a área, não capacita para a sala de aula, então você imagina um médico em sala de aula, um engenheiro em sala de aula, um bacharel em Geografia em sala de aula, o que ele vai fazer? Ele não é um professor, ele é um especialista e irá atuar como tal. A instituição não se dá o trabalho de sensibilizá-lo para tal. Então, não se tem uma valorização de ensino dentro da instituição, é a visão de pesquisa e extensão que é forte, então penso que nisso a instituição peca muito, ela precisa capacitar seus docentes, falar sobre a necessidade das três áreas ser igualmente valorizadas pela instituição, penso que assim teremos melhor qualidade em sala de aula (ARI, 2014).

Nesse sentido, teço algumas considerações sobre as dimensões que têm perpassado a prática docente na Geografia no ensino superior e as que são direcionadoras

da construção dos saberes profissionais em Geografia, e que vêm compondo a construção do conhecimento geográfico.

A trajetória de vida pessoal é uma dimensão que é evidenciada na construção identitária dos seres humanos. Os docentes participantes na pesquisa tiveram trajetórias diferenciadas até a definição profissional, alguns docentes não escolheram a profissão, outros viram uma possibilidade de inserção profissional, e outros tiveram exemplos pessoais que os direcionaram para a escolha, conforme quadro 2.

Quadro 2: Dimensões influenciadoras para a escolha profissional

	Professores	Gosta da profissão	Afinidade com a Geografia	Família	Reflexão pesquisa sobre ensino	Grupos de estudo	Não planejou a docência	perfil técnico	Inserção profissional; mercado de trabalho	Formação de pessoas	Autonomia	Formação	Pesquisa	Total
ANA	X				X									2
IVO				X		X	X							3
ARI		X						X	X	X	X			5
IGOR	X								X					2
DORA	X		X						X					3
HELEN	X	X	X		X				X					5
ALDA			X				X		X		X			4
IVAN			X				X		X					3
MARA		X	X						X					3
AÍDA		X		X	X							X		4
MIRO		X	X										X	3
DINÁ												X	X	2
SARA			X	X								X		3
NARA		X		X	X									3
FANI	X											X		2
LILA			X									X		2
Total	5	6	8	4	4	1	3	1	7	1	2	5	2	

Fonte: Pesquisa de campo, 2014-2015. Organizado pela autora.

Conforme os dados presentes no quadro 2, não foi apenas uma dimensão que influenciou a escolha profissional, com maior evidência a escolha foi direcionada pela afinidade com a Geografia, a inserção profissional e por gostar da profissão. Mesmo que alguns tiveram resistência, ao ter contato com a docência se sentiram confortáveis, optando por dar continuidade na profissão. De diferentes maneiras, os docentes chegaram ao ensino superior cursando a licenciatura em Geografia, apenas uma professora, dos(as) entrevistados(as), não fez a licenciatura.

Por ter cursado a licenciatura, os docentes disseram ter um mínimo de conhecimento para atuarem como docentes, apesar de reconhecerem que na licenciatura são iniciais as reflexões sobre o conhecimento didático pedagógico relativo à Geografia. Alguns têm se dedicado a esse estudo (quatro docentes), mas outros dedicam a áreas específicas e consideram distantes dessa reflexão.

Contudo, os professores que atuam e se preocupam com estudos sobre o conhecimento didático pedagógico, evidenciaram como diferencial trabalhar de forma coletiva e colaborativa, reconhecendo a espacialidade local, regional e global. Essa atuação proporciona estratégias de abordagem e construção do conhecimento a partir da resolução de projetos, de problemas e questões, de modo a colaborar com a aprendizagem significativa do aluno propondo uma estrutura curricular específica.

Para Libâneo (2011, p. 194), no ensino superior, “a tarefa de ensinar requer do professor conhecimentos e práticas que vão mais além do fato de ele ser um especialista [...]”. Alguns desses conhecimentos e práticas essenciais estão presentes quando o docente,

- . introduz objetivos explícitos ou implícitos, de cunho ético, ideológico, filosófico, político, que dão determinada direção ao trabalho docente;
- . transforma o saber científico em conteúdos formativos, isto é, em função de propósitos educativos;
- . seleciona e organiza conteúdos por meio de critérios lógicos, ideológicos e psicológicos, estabelecendo uma determinada sequência conforme idade, nível de desenvolvimento mental, experiência sociocultural dos alunos;
- . utiliza métodos e procedimentos de ensino que não são dados naturalmente apenas pelos métodos de investigação da matéria ensinada;
- . trabalha numa determinada estrutura organizacional da qual participa como membro de um grupo, compartilha de valores, opiniões, crenças e práticas de interação e convivência;
- . estabelece determinadas formas de interação social com alunos, com implicação de elementos afetivos (LIBÂNEO, 2011, p. 194-195).

Para Libâneo (2011) o conhecimento teórico-científico é resultado da articulação dos conteúdos e das ações mentais que os constituíram, e afirma que,

- a) os conteúdos de uma matéria de ensino têm embutidos neles os processos mentais pelos quais vieram a ser constituídos; b) o desvelamento desses processos mentais se obtém refazendo-se o percurso investigativo semelhante ao que originou o objeto de estudo e captando o conceito nuclear, isto é, o princípio aglutinador desse objeto; c) este procedimento supõe considerar a epistemologia da ciência que se ensina, seus métodos de investigação e o desenvolvimento histórico de constituição de seu conteúdo presente na tradição cultural da sociedade (LIBÂNEO, 2011, p. 201).

Ao refletir sobre o objeto de estudo da ciência geográfica, que é o espaço Geográfico, trabalhar de forma individualizada e fragmentada dificulta a construção de

conhecimentos complexos que possibilitarão uma visão de mundo, que é o proposto pela ciência. Para Cavalcanti (2001, p. 17),

Essas características do espaço na contemporaneidade impõem, pois, aos teóricos da Geografia, a ampliação de suas análises, “transitando” entre a racionalidade e a irracionalidade, entre o objetivismo e o subjetivismo, entre a estrutura e a ação e, geograficamente falando, entre o local e o global, entre a realidade natural e a social.

Perpassar as escalas em uma visão complementar, contextualizada, significativa, colaborativa, deve ser o direcionador para construção da proposta política pedagógica e da estrutura curricular dos cursos de licenciatura e bacharelado em Geografia.

No entanto, alterar a estrutura curricular não é algo simples e exige uma série de modificações, a começar pela construção coletiva e colaborativa do Projeto Político pedagógico do Curso, mas para que cada docente possa participar, primeiro, ele tem que conhecer e saber como se constrói e principalmente em que contribuirá.

Na instituição onde o PPC foi construído de forma colaborativa, em que a utilização dele não é apenas para atender às exigências legais, e sim para direcionar o trabalho de toda a equipe inclusive dos que fazem parte da administração, tem-se um fortalecimento e não apenas o comprometimento com a aprendizagem do aluno, o que se torna um diferencial.

Nas demais instituições onde o PPC ainda está em construção e/ou aprovação, os docentes também se preocupam com a aprendizagem do aluno, mas como atuam de forma individualizada a atuação se dá de forma fragmentada, o que proporciona um fortalecimento da descontextualização da aprendizagem e os conteúdos se tornam sem significado.

A reflexão desencadeada até aqui nos leva ao desvelamento da necessidade de os docentes do ensino superior em Geografia conhecer, saber como se constrói e em que o PPC contribui. Veiga (2004) afirma que existem princípios que precisam ser considerados durante a construção do PPC, para a autora, alguns são essenciais. Sendo eles:

-Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ensino como espaço de produção do saber em uma perspectiva de problematização para intervenção da/na realidade. Assim, o docente se insere em projetos de pesquisas e extensão, participa de eventos científicos, dentre outros, como atividade de investigação;

-Unicidade da relação teoria-prática, a prática pedagógica e o estágio supervisionado são concebidos como componentes curriculares essenciais ao processo formativo em uma dimensão colaborativa;

-A organização curricular em uma perspectiva coletiva, solidária, integradora, relacional²⁰;

-A existência do trabalho de conclusão de curso com estímulo a capacidade investigativa;

- O processo de avaliação integrado ao processo de aprendizagem como um elemento de incentivo e motivação para a aprendizagem significativa;

Além dos princípios destacados anteriormente, os docentes devem ter conhecimentos didático-pedagógicos gerais - apoiados em componentes curriculares fundados na ciência da educação, conhecendo às políticas e finalidades educacionais, a relação sociedade e educação, a organização do trabalho pedagógico; e ainda, os docentes devem ter conhecimentos didático-pedagógicos sobre os conteúdos da ciência que está mediando o conhecimento, que no presente trabalho é a geográfica conhecendo sua função social.

É interessante observar que mesmo para docentes que trabalham nas mesmas instituições, os elementos destacados sobre sua atuação profissional seguem uma tradição pessoal, em alguns momentos parecem se aproximar devido a elementos como a legislação, questões institucionais, o curso, a modalidade do curso, a disciplina que ministram, mas algo destaca, é comum a todos, que são os conhecimentos da ciência Geográfica, mesmo porque essa é a formação profissional deles. Conforme pode ser observado a seguir:

O docente do ensino superior continua sendo, e não tem perspectiva de mudar isso, um dos profissionais mais importantes, e o de Geografia ainda tem uma característica, ou uma função ainda mais específica, que é a de formar cidadãos que formará outros cidadãos que possuam uma compreensão de mundo. Então, temos que ter bem delimitado o que queremos e quais devem ser os objetivos de nossa profissão (ANA, 2014).

O geógrafo possui características que o faz diferente dos demais profissionais, na docência universitária isso é um diferencial, sua identidade construída com elementos

²⁰ Sobre esse assunto, consultar Bernstein (1996), que desenvolveu a ideia de currículo de integração.

específicos da Geografia o sensibiliza para uma compreensão de mundo espacial, em sua carreira, o mundo que procura compreender, quando junto com as características docentes e não apenas de pesquisador, o faz refletir em como possibilitar a construção da aprendizagem significativa. Sob este aspecto, Ivo afirma:

A Geografia é um conhecimento muito atualizado que possibilita ver o mundo atual, que trabalha com interfaces, com a questão ambiental que está muito em evidência, e a Geografia possibilita essa leitura, apesar de termos perdido o campo profissional para outras áreas como as engenharias, hoje o estudo do ambiente transita por diferentes áreas e a Geografia é pioneira desde o século XIX (IVO, 2014).

Quanto a uma referência sobre a docência no ensino superior, muitos acreditam que saber sobre o conhecimento específico da ciência já é o bastante. É um diferencial ter o conhecimento específico sobre a ciência Geográfica, mas não pode ser desvalorizada a importância essencial que os conhecimentos didático-pedagógicos dos conteúdos da Geografia têm para a docência.

Nesse sentido, a partir das narrativas é sabido que nem todos os docentes têm dedicado e/ou consideram importante se dedicar à aquisição dos conhecimentos de base da docência (Shulman, 2005). É importante ressaltar, que não afirmo que os conhecimentos didático pedagógicos são superiores ou inferiores aos demais, considero com base em Cavalcanti (2013, 2012), Libâneo (2015, 2011), Pimenta (2012,2011), Shulman (2005, 1989), que existem conhecimentos de base que direcionam a atuação docente.

Alguns dos professores entrevistados disseram ter uma preocupação em fazer leituras sobre os referenciais teórico-metodológicos e didático-pedagógicos e consideram que somente a partir deles é possível realizar uma atuação docente consciente, despertando para os elementos que direcionam o trabalho e não apenas cumprindo com um ritual de ir à sala despreocupados com a aprendizagem do aluno. O depoimento a seguir revela a presença dessa preocupação na condução da docência universitária.

Não fiz licenciatura, até passar no concurso para professora efetiva nesta instituição eu não havia despertado para a importância das leituras sobre os conhecimentos didáticos. Sobre os conhecimentos da área que atuo, sempre buscava me atualizar, por que trabalhava no ensino superior em uma universidade particular. Mas quando passei no concurso aqui, mesmo tendo uma experiência ruim com um curso que foi “ofertado” de docência no ensino superior durante meu estágio probatório, onde a maioria dizia não ver sentido naquele curso, foi o momento que fui sensibilizada para a importância desse conhecimento para a minha atuação em sala de aula, da necessidade de formação pedagógica, nessa

capacitação para que nos tornássemos professores. A partir daí que fui buscar investimentos nessa área também, de ver como os teóricos da educação ou que estudam o ensino como tratam desse assunto, desse exercício pedagógico no ensino superior, e aí num dado momento descobri que existe uma área do conhecimento voltado para a didática no ensino superior, uma área que eu não conhecia, conhecimentos sobre os processos de ensino, as formas de avaliação e como avaliar, e que é uma forma de reflexão constante das estratégias de ensino, da atuação do professor, que essencial para o trabalho (SARA, 2015).

Os docentes que disseram ter interesse na reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem. Durante as entrevistas narrativas, revelaram algumas categorias que compõem a condução de seus trabalhos na docência no ensino superior, que englobam os conhecimentos do conteúdo da Geografia, os conhecimentos pedagógicos gerais e os conhecimentos pedagógicos do conteúdo da Geografia. Quando perguntadas sobre as facilidades da atuação docente, Ana e Alda afirmaram que:

Sobre as facilidades, é um pouquinho daquilo que falei, da inseparabilidade entre os conhecimentos específicos e os conhecimentos pedagógicos, o profissional que tem os dois conhecimentos, ou formações, ele tem um potencial de abordagem na sala de aula muito mais conjuntural, muito mais integrador, então enquanto estou pensando nos domínios dos conhecimentos específicos eu estou pensando também de como trabalhar isso pedagogicamente na sala de aula (ANA, 2014).

Entendo que o conhecimento didático-pedagógico é importante, mas que ele é tão importante quanto os conhecimentos específicos da ciência, por que parece que chega um momento que vivemos dois extremos, um que é supervalorização do conhecimento específico e o outro que é a supervalorização do conhecimento pedagógico, e aí aquela ideia de que a experiência do professor é mais importante do que tudo, de que ela da conta de resolver tudo, a visão de que a teoria não ajuda em nada, então os conhecimentos didático-pedagógicos e do conteúdo me possibilitaram entender a necessidade de juntar todos esses elementos para que a minha atuação possa de fato contribuir como aluno (ALDA, 2014).

Esse conhecimento de base que contribuirá para a formação dos profissionais em Geografia, tanto o da licenciatura como do bacharelado, sendo necessário abordar os mesmos conteúdos e objetivos, pois, licenciados e bacharéis em um momento, ou outro, precisarão dos conhecimentos que envolvem as duas habilitações, então por que dissociá-las?

Como relatado pelos docentes participantes da pesquisa, a maioria deles não tinham a docência como algo que queriam como profissão. Mas a trajetória de vida de cada um, as

possibilidades que lhes foram oportunizadas até a decisão, direcionaram para essa profissão.

Nesse sentido, observa-se que a escolha pela docência, para alguns, não foi algo que objetivavam, mas durante a graduação seja por oportunidade, por decisão, ou apenas por fazer, viram na licenciatura um caminho que os aproximavam da profissão. Como dito anteriormente, dos dezesseis docentes, apenas uma professora não fez a licenciatura.

Assim, a sensibilização para a importância do conhecimento que envolve o processo de ensino e de aprendizagem está presente em quinze dos dezesseis docentes entrevistados. Para Lima (2012) com base em Pimenta e Anastasiou (2002),

[...] a preparação e iniciação ao processo identitário dos profissionais das diferentes áreas, inicia-se já nos primeiros anos passados na universidade, no percurso de formação inicial como alunos. [...] se o professor universitário é oriundo da área da educação ou de uma licenciatura, traz consigo referenciais identitários pertinentes à docência, mesmo que direcionados a outro grau de ensino. Entretanto, como ocorre na maioria das situações, dada a pluralidade de áreas de formação nas universidades, se o docente for de outro quadro profissional, trará consigo uma performance desarticulada das funções e objetivos da educação superior.

A construção do conhecimento profissional docente em Geografia foi iniciado durante a graduação com a licenciatura, fortalecido por alguns docentes com leituras e participação de eventos, mas sobre os conhecimentos didático-pedagógicos são poucos os professores que buscam se envolver com essa temática. Mesmo não tendo os conhecimentos didático-pedagógicos do conteúdo como foco, a aprendizagem do aluno para a maioria dos docentes é algo que dizem os interessar. Durante o primeiro momento que é a fala espontânea, a maioria dos docentes disseram ter preocupação com o aluno, conforme a seguir:

Um dos aspectos que considero muito importante para docência é o professor saber ouvir o seu aluno, numa perspectiva de construção do conhecimento, ele construir seu próprio conhecimento, é algo que facilita o aprendizado dele, o professor precisa reconhecer o aluno no processo de ensino e de aprendizagem (ANA, 2014).

Os alunos que tem aqui na (nome da instituição), são alunos trabalhadores e isso precisa ser considerado, eles tem maiores demandas de atividades que outros que estão dedicando exclusivamente a aula e isso precisa ser considerado (IVO, 2014).

[...] eu tento colocar em minha prática elementos que consiga fazer com que os meus alunos aprendam, mesmo aqueles que não tiveram oportunidade até chegarem na universidade, eu tento de alguma forma

que eles aprendam, que consigam crescer durante o curso e sair como um bom profissional, seja o da licenciatura ou o do bacharelado (ARI, 2014).

[...] tem aquela questão de você mediar a construção do conhecimento do aluno, de você pensar que a aprendizagem tem que ser atingida pelo aluno, que o conhecimento tem que partir do que o aluno sabe para que seja significativo. As aulas são para os alunos e é isso que deve ser mais importante, apesar de ser desafiador (IGOR, 2014).

Os docentes ao dizer que interessam pelo aluno podem estar agindo com base em uma linguagem social. Os seres humanos para Bakhtin (2006) possuem uma linguagem social repleta de signos que são carregados de significações ideológicas, que induzem as transformações culturais. Na docência o aluno é um signo. Nenhum signo isolado possui valor em si mesmo. Bakhtin (2006, p.31) afirma que:

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer.

Segundo o autor, o signo com a significação ideológica poderá estar sujeito a critérios de avaliação do meio ideológico, e poderá ser compreendido com base na necessidade contextual dos interlocutores. Assim, os docentes afirmarem que se preocupam com o aluno pode não ter uma significação expressiva.

A significação real, em que o sujeito fala por si, poderá ser melhor conhecida com as falas e ações visualizadas no contexto, no caso da docência, a sala de aula, mas mesmo assim, não podemos desconsiderar a ideologia presente nesse contexto. A partir das observações, foi identificado que nem todos os docentes que falam da preocupação com o aluno, estão na prática envolvidos para que esse aluno construa uma aprendizagem significativa. Quando reconhecem que atuam de forma individualizada, essa atuação pode comprometer a aprendizagem significativa do aluno.

Aprender a pensar e agir com base em referenciais que perpassam o conhecimento de base para a docência não é uma tarefa simples. Pensar, agir pedagogicamente requer um envolvimento individual e coletivo, além de fortalecimento do sentimento de pertença e identidade, ou, de protagonismo (Veiga, 2004).

A dimensão didático-pedagógica na formação do profissional da Geografia deve ter:

Uma postura de compreender o mundo mudando constantemente e o papel do homem nesse processo e permitir que a formação do geógrafo não pense apenas no conteúdo a ensinar, mas ensino-o a aprender, a buscar as verdades e as informações, tratando-o como um cidadão que ao buscar a sua formação seja capaz de entender o papel que poderá desempenhar na sociedade como um agente de transformação (CALLAI, 2003, p. 28).

Com base nessa perspectiva, alguns princípios podem ser referência, tanto para o bacharel quanto para o licenciado em Geografia, dentre eles Cavalcanti (2006) destaca:

- Princípio de uma formação profissional crítica;
- Formação contínua e autoformação;
- Indissociabilidade entre pesquisa e ensino;
- Integração teoria e prática;
- Formação e profissionalização crítica;
- Conhecimento integrado e interdisciplinar;
- Ter conhecimento e apropriação dos referenciais teóricos

fundamentais, o domínio do método da ciência com que trabalha e a possibilidade de saber escolher as técnicas como estratégias operacionais adequadas.

E para Callai (2003), um princípio que não pode ser desconsiderado, é o de compreender o sentido social do seu uso.

Cavalcanti (2006) e Callai (2003) destacaram os princípios que referem-se à formação dos licenciados e bacharéis, mas tais princípios trago como também direcionadores da atuação docente no ensino superior em Geografia.

Tais princípios direcionadores na formação de profissionais são possíveis, é importante possibilitar um trabalho mais significativo e transformador com vista a uma ação compartilhada. Urge a necessidade da busca pela formação constante de um docente autônomo e ativo em seu processo de construção do saber, consciente de sua condição, que entende que o saber é construído e constituído na prática cotidiana, na realidade existente, com suas características estruturais e organizacionais, com a interação entre discente, o docente e a construção do conhecimento, que reconheça o seu papel de mediador de todo o processo.

Ao docente de cursos de licenciatura e bacharelado em Geografia existem dimensões que contribuem para a sua prática docente que perpassa a construção de uma

identidade docente geográfica que o diferencia de outros e o possibilita mediar o conhecimento de forma significativa, contextualizada, autônoma, emancipadora.

O conteúdo específico de cada disciplina, seja no bacharelado ou na licenciatura, possibilita ao professor contribuir com reflexões distintas, mas quando ele se faz pertencer a um grupo, ele possibilita uma construção coletiva, visualizando uma espacialidade global e não apenas individualista, sua disciplina se torna parte de um todo e no caso da Geografia, é um todo que compreende o espaço geográfico.

Nesse sentido, para que exista uma identidade docente geográfica, algumas dimensões são essenciais. Retomaremos considerações que julgamos serem essenciais para essa reflexão.

A identidade não é algo dado, pronto, acabado, ela é fruto cultural, está em (re)construção contínua e recebe influências variadas para que a cada dia possa ir se consolidando. Assim, a identidade docente também não pode ser adquirida apenas na graduação ou cursos da pós-graduação, ela é composta por dimensões que a complementam, e que perpassam a trajetória pessoal, de formação e profissional.

E a identidade docente geográfica compreende todas as dimensões anteriores, e contempla, ainda, um entendimento espacial. Desse modo, para que ela possa se engendrar são necessários saberes específicos, didático-pedagógicos, didático-pedagógicos do conteúdo, da ciência geográfica, ou seja, são necessários ‘conhecimentos de base’ (SHULMAN, 2005) para a docência no ensino superior e para a docência no ensino superior em Geografia.

Como se pode depreender, com a identidade docente geográfica no ensino superior é que se (re)configurará o processo de mediação do saber geográfico necessário ao profissional que atuará nessa área.

Aos docentes que atuam no ensino superior, em sua prática, é essencial que exista a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, “com a finalidade de formar profissionais críticos e criativos, capazes de construir, com seu trabalho, uma sociedade democrática e solidária” (RIOS, 2011, p. 232) e o ensino não pode ser considerado secundário nesse espaço.

A identidade docente geográfica no ensino superior não permite o isolamento, nem a priorização da pesquisa deixando o ensino em segundo plano, sem nem considerar a extensão, como relatado por alguns docentes participantes da presente pesquisa. A identidade docente geográfica deve priorizar a articulação da tríade: “um ensino que em

sua concepção seja a vivência dos conhecimentos produzidos pela pesquisa, mas também um ensino que forneça dados à pesquisa e que, por serem relevantes e integrados à prática social, já são, por si mesmo, uma atividade de extensão” (FRANCO, 2011, p. 161).

Indagados sobre a pós-graduação, diferentes docentes comentaram que ao se inserirem em programas de pós-graduação, que exige um maior envolvimento em pesquisas, acabam sendo direcionados a atuar com menor intensidade na graduação. Assim, devido às necessidades, mesmo sabendo que são docentes no ensino superior, alguns se apresentam como pesquisadores e não docentes, conseqüentemente a graduação vai sendo deixada em segundo plano. Conforme os depoimentos a seguir:

Tem uma discussão aqui na (nome da instituição) que a pós-graduação prejudica a graduação, no sentido que tem professores que ao ingressar na pós precisam dedicar horas a pesquisa e não tem mais tempo para a graduação. Aqui o curso da graduação tem perdido muito com o maior envolvimento dos professores com a pós-graduação (AÍDA, 2015).

Penso que a pós-graduação não tem fortalecido a graduação aqui nesta instituição que trabalho, minha visão é de que são coisas completamente separadas, a minha visão é assim, os alunos da graduação perdem, por que os professores não tem como se dedicar mais tempo a graduação, alguns pedem até para reduzir a carga horária na graduação ao mínimo possível (MIRO, 2015).

Eu vejo que com a implantação da pós-graduação, a graduação foi negligenciada, o importante agora é você atuar na pós, se você não atua, você é até desconsiderado no curso como um bom profissional, os professores que estão na pós-graduação não tem priorizado a sala de aula na graduação, os professores tem priorizado as pesquisas (ARI, 2014).

(Re)pensar continuamente a atuação, considerando os aspectos locais, do lugar, reconhecendo todos os envolvidos no processo, a ciência geográfica, as transformações espaciais sejam elas, locais, regionais, globais, saber que a docência é a sua profissão e que a pesquisa faz parte, torna-se uma referência para se pensar a profissão docente no ensino superior em Geografia.

Dessa forma, uma das dimensões essenciais para o docente do ensino superior em Geografia é a compreensão do lugar,

Lugar é onde vivemos, moramos, trabalhamos, enfim, onde acontece nossa vida. Ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são o resultado da vida em sociedade, dos homens na busca pela sobrevivência e pela satisfação de suas necessidades significa “estudar o lugar para compreender o mundo” (CALLAI, 2013, p.25).

Muitos docentes ao ingressar no ensino superior, prestam concursos em diferentes lugares distantes e deparam com uma realidade diferente da que estavam inseridos. Essa foi uma realidade encontrada na presente pesquisa, a maioria dos docentes está atuando em cidades distantes das que foram nascidos e criados. E alguns disseram não conhecer e/ou vivenciar a cidade onde estão trabalhando. Conforme a seguir:

Após passar no concurso aqui para esta instituição, vim para morar na cidade, mais ainda não estou inserido no contexto, não conheço muito do local, em alguns momentos os alunos levam para a sala de aula alguma informação, mas mesmo morando a algum tempo aqui, não consegui, até o momento, conhecer mais do local, sei que é uma fragilidade (IGOR, 2014).

Penso que a instituição que trabalho ainda existe de um forma geral, socialmente falando, fora as relações pessoais que os professores tem, a instituição em si, apesar de ter um bom relacionamento com a prefeitura, ainda é vista como os de fora, pelo fato de ter muitos professores ainda que vieram para cá, com suas experiências de fora. Eu sou alienado aqui da cidade, minha vida é a universidade e minha casa, não tenho muito..., fora as curiosidades evidentemente mais do lugar, mas eu vivo pouco socialmente a (nome da cidade), isso acaba te limitando do ponto de vista das leituras, então quem é daqui não significa interaja mais, esse é o lugar deles, é como veem o lugar, assim podem interagir mais com os alunos (IVO, 2014).

Desse modo, outra reflexão emerge, passar em um concurso em que o docente atuará como profissional, requer a integração com o lugar onde está atuando. Conhecendo o lugar, que “no ensino e aprendizagem em Geografia, é o “espaço que permite a cada um saber de suas origens e construir sua identidade e pertencimento” (CALLAI, 2013, p.21), o docente levará para a sala de aula um discurso geográfico composto de exemplos locais que proporcionarão uma compreensão da realidade, possibilitando ao conteúdo ministrado se tornar significativo o que permitirá uma contextualização global.

Cavalcanti (2001, p. 94), ao referir-se ao lugar no ensino na educação básica afirma que:

No ensino, de fato, esse conceito pode ser formado a partir da experiência fenomênica dos alunos com seus próprios lugares. O estudo do lugar, nesses termos, permite inicialmente a identificação e a compreensão da geografia de cada um, o que é básico para a reflexão sobre a espacialidade da prática cotidiana individual e de outras práticas. Para a formação do conceito de lugar, ultrapassando suas manifestações fenomênicas individuais, são necessários: a reflexão sobre os lugares da prática imediata [...]; o desenvolvimento da habilidade de orientação, de

localização, de representação; o conhecimento de outros lugares. A reflexão sobre o seu lugar, as implicações ou a significação desse lugar, a compreensão de que outros lugares são diferentes, exige que o aluno desenvolva determinadas habilidades espaciais e que tenha informações objetivas do seu e de outros lugares.

No ensino superior em Geografia, para também ultrapassar as manifestações fenomênicas individuais, as dimensões citadas anteriormente precisam ser aperfeiçoadas e amadurecidas, inserindo ainda a perspectiva da profissão, sendo hoje contemplado na legislação, que é a prática como componente curricular (PCC).

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento, que tanto está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio nos momentos em que se exercita a atividade profissional (Parecer CNE/CP 9/2001, p. 22)

Nessa perspectiva, com o direcionamento do trabalho em uma compreensão de contribuição da prática como componente curricular, com a reflexão sobre como o futuro profissional irá pensar os conteúdos acadêmicos em sua futura atuação profissional, é que se torna essencial que todos os projetos pedagógicos dos cursos tanto do bacharelado como da licenciatura em Geografia tenham sido contemplados nessa reflexão. Na presente pesquisa, apenas um PPC contempla a prática como componente curricular.

Ministrar aulas de conteúdos específicos também requer uma fundamentação que permita a reflexão sobre a ação enquanto profissional bacharel e/ou licenciado para que o discurso geográfico se torne significativo.

Carregado de novos significados pela globalização da economia e pela sociedade mundializada, o discurso geográfico possibilita entender cada fração do espaço mundial em função do global. O lugar e a globalidade segundo Santos (1996) se explicam mutuamente.

Assim, Santos (1996) nos remete a uma análise crítica que contribui para que a humanidade possa se entender e se situar dentro do espaço em que está inserida, e acreditar que não há um tempo nem espaço global, e sim espaços da globalização, espaços mundializados reunidos por redes, e estas transportam o universal ao local se materializando na paisagem e, assim, permitem uma convivência dialética.

Para Cavalcanti (2013, p. 74),

“[...] o conhecimento de outros lugares e a comparação entre diferentes realidades de um mesmo tema abordado podem ajudar os alunos a ampliar a compreensão dos lugares vividos, ao tratar o familiar e o vivido na sua relação dialética com o não familiar, com o estranho à vivência, com o contraponto ao que é vivido, com os processos globais. Trata-se de

compreender esse contraponto não como realidade separada, desvinculada do lugar, mas como dialeticamente relacionada a ele, como duas realidades resultantes de uma mesma lógica e estrutura.

Portanto, entende-se que cada lugar é um reflexo de um convívio dialético, entre uma razão global e outra razão local em movimentos que se completam e se transformam em espaços, e o ensino superior é um dos espaços que devem propor essa reflexão. Assim, conforme afirma Callai (2013) referindo-se a educação básica:

[...] trabalhar com uma dimensão escalar torna-se uma exigência, capaz de superar a interpretação localista e fechada que impede o encontro de explicações para o que vai acontecendo. E a escala social de análise²¹ precisa estar clara e referenciar todo e qualquer estudo, pois além do global/mundial e do local, temos também níveis intermediários que são o regional e o nacional. E o universal está presente em todos esses recortes, que são espaciais, mas também políticos, administrativos, culturais e sociais. Cada lugar está inserido numa rede que comporta essa escala de análise e, por isso, a articulação dos fatos, fenômenos e forças reais e/ou virtuais tem de ser reconhecida e considerada em seu contexto (CALLAI, 2013, p. 25).

Com base nas reflexões de Callai (2013) e Cavalcanti (2013) para a educação básica, afirmo que tais referências também são essenciais para a atuação docente no ensino superior em Geografia. Com efeito, a aprendizagem “é social e acontece na interlocução dos sujeitos” (CALLAI, 2013, p.26) e não podemos pensar suas explicações isoladamente correndo o “risco de isolá-la no espaço e tempo” (CALLAI, 2013, p.26).

Para alguns docentes, trabalhar com os conteúdos (ementas) no ensino superior, os permite falar e exemplificar apenas realidades distantes dos alunos, o que faz com que a aprendizagem fique comprometida. É importante que os exemplos não sejam para demonstrar aos alunos que o docente conhece ou sabe de realidades distantes apenas. Os exemplos são para contextualizar, problematizar e possibilitar a aprendizagem significativa.

A identidade é construída com dimensões que estão presentes no lugar,

A identidade é, nesse entendimento, um elemento do conceito de lugar. Ela é um fenômeno relacional. Seu aparecimento advém de uma interação de elementos, nesse caso de indivíduos com seus lugares, com formas de vida e com os modos de expressão. Implica um sentimento de pertinência

²¹ Trabalhar com a escala social de análise é “trabalharmos com recortes espaciais, estarmos definindo lugares que poderão ter extensões diversas e constituições diferenciadas [...]. Os fenômenos acontecem no mundo, mas são localizados temporal e territorialmente num lugar. As explicações não estão apenas no lugar, mas em todos os outros níveis da escala de análise (CALLAI, 2013, p.26).

com o qual o indivíduo vai se identificando, vai construindo familiaridade, afetividade [...] (CAVALCANTI, 2006, p. 36).

A familiaridade e afetividades só poderão ser construídas quando se permite o trabalho coletivo e colaborativo, entre docentes e docentes, entre docentes e discentes e discentes e discentes possibilitando a construção da aprendizagem.

O processo de aprendizagem, considerando a ciência Geográfica, para Santos (1994, p.121) deve,

[...] em primeiro lugar, partir da consciência da época em que vivemos. Isto significa saber que o mundo é e como ele se define e funciona, de modo a reconhecer o lugar de cada país no conjunto do planeta e o de cada pessoa no conjunto da sociedade humana. É desse modo que se podem formar cidadãos conscientes, capazes de atuar no presente e de ajudar a construir o futuro.

Nesse sentido, um dos desafios dos docentes do ensino superior em Geografia, é o de ser protagonista na construção do processo de ensino e da aprendizagem considerando que ele participa da construção não só de seu espaço, de sua história, mas contribui com a construção de espaços e histórias que compõem a sociedade.

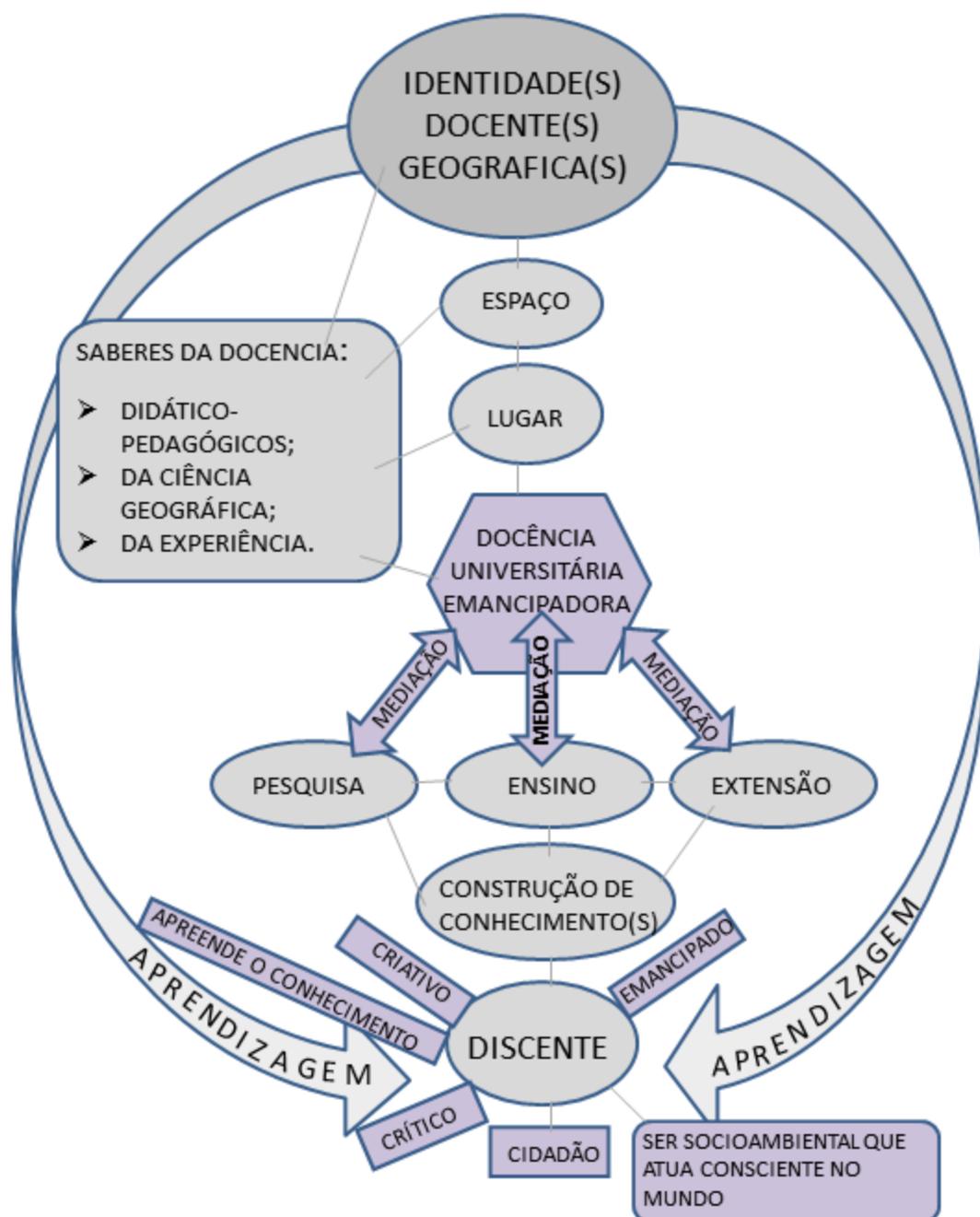
Para ser um protagonista na docência no ensino superior em Geografia algumas orientações precisam ser consideradas. Essa observação remete ao que Cavalcanti (2008, p.46) afirma sobre o que deve nortear as práticas formativas do profissional em Geografia, e reforço, para todos os níveis. São elas a importância de,

- . construir uma ideia de que a Geografia é uma ciência complexa. Isso significa dizer que os conhecimentos produzidos nesse campo são abertos, estão em permanente reelaboração, que suas explicações dão conta de uma parte da realidade somente, de um ponto de vista da realidade;
- . construir uma ideia de que a Geografia é uma ciência para a vida cotidiana. Isso significa dizer que seus conhecimentos são reflexões sobre a vida de cada um e que ela está ligada, portanto, às diferentes práticas espaciais levadas a cabo individual ou coletivamente. Esse é o ponto de ligação entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar;
- . construir uma ideia de que os conhecimentos geográficos são fundamentais para significar os dados e informações dos diferentes lugares do globo que compõem as referências espaciais. Isso significa afirmar que esses conhecimentos servem para ampliar, para complexificar referências espaciais locais/globais, subjetivas/objetivas.

Assim, acredito que a construção identitária docente no ensino superior em Geografia decorre de sucessivas interações estabelecidas por dimensões socioculturais, profissionais, políticas, ideológicas, nos quais o docente está inserido. Esse entendimento

leva à destacar a possibilidade de uma reflexão coletiva e colaborativa sobre as dimensões essenciais que devem ser tidas como ‘caminhos a percorrer’ no sentido de “efetivar práticas de ensino que orientem os alunos na construção de um pensamento espacial compatível com a formação de sujeitos mais críticos e autônomos na apreensão e compreensão de suas espacialidades” (SOUZA, 2011b, p.65), como explicitado na figura 1, a seguir:

Figura 1: Dimensões que compõem a(s) identidade(s) docente(s) geográfica(s)



Fonte: Pesquisa de campo. Organizado pela autora.

Nesse entendimento, é essencial a reflexão quanto à docência como mediadora da “aprendizagem geográfica do aluno” (CAVALCANTI, 2008, p. 59). O docente é o mediador desse processo e o encaminha com base em suas concepções teóricas, epistemológicas, didático-pedagógicas, enfim, nos saberes que compõem os conhecimentos de base da docência.

7- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer as intenções de pessoas envolvidas no processo educacional no ensino superior em Geografia, suas representações sociais, os elementos que contribuíram e ainda contribuem, para a construção de sua(s) identidade(s) e a dinâmica que os envolvem – como, por exemplo, as questões ideológicas, políticas, sociais, históricas e culturais – possibilitam uma reflexão para superação da prática docente no ensino superior em Geografia descontextualizada, fragmentada e mecânica.

Essa foi a motivação que direcionou a presente pesquisa que intitulei: *Formadores de profissionais em Geografia e identidade(s) docente(s)*, e cabe assinalar que a construção da(s) identidade(s) docente(s) é contínua, pois efetiva-se em contextos variados, no cotidiano da instituição, nas relações que são estabelecidas com o grupo do qual faz parte. Ela é percebida em duas lógicas, a identidade para si (subjativa) e a identidade para o outro (objetiva ou relacional) e ambas são constituídas em um contexto social.

O objetivo geral que direcionou o desenvolvimento dessa investigação foi o de compreender a articulação entre o percurso formativo profissional (junto com sua história de vida) e a prática profissional (junto com a prática de vida), como elementos delineadores da construção da(s) identidade(s) de professores formadores de profissionais (Licenciatura e Bacharelado) em Geografia. Os dados produzidos e a fundamentação teórica permitiram atingi-lo.

Algumas metodologias foram escolhidas como direcionadoras dos trabalhos, sendo elas:

A primeira metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica: Escolha conjunta com a orientadora dos referenciais que dão sustentação teórica à pesquisa. Essa metodologia teve como aporte as disciplinas a serem escolhidas para cursar. Nesse sentido, foram escolhidas todas as disciplinas que direcionariam as reflexões para a construção e análises do presente trabalho, cursadas nos três primeiros semestres, sendo elas:

Docência Universitária, cursada na Faculdade de Educação-UFG: a disciplina contribuiu inteiramente com o desenvolvimento da tese. Trata-se da reflexão sobre: o contexto histórico-político e a Educação Superior no Brasil; a questão do conhecimento e a prática pedagógica universitária; a reflexão sobre o processo educacional no Ensino Superior; a construção do conhecimento como desafio à prática pedagógica no ensino

superior; o significado e o valor da metodologia no fazer docente do Ensino Superior; novos paradigmas e a inovação das práticas pedagógicas no ensino superior; a organização e desenvolvimento dos processos pedagógicos. São reflexões necessárias à formação docente no ensino superior em âmbito geral, para posteriormente buscar a compreensão sobre o contexto da Geografia.

Docência e identidade profissional, cursada na Faculdade de Educação-UFG: a disciplina possibilitou: compreender o processo de constituição da(s) identidade(s) docente(s) numa perspectiva dialética, enquanto processo histórico-social, coletivo e individual; analisar aspectos históricos e mediações no processo identitário docente, destacando a formação e exercício profissional; sendo relevante a compreensão do objeto investigado na presente tese; também foram reflexões em âmbito geral para, para posteriormente aprofundar no contexto da Geografia.

Tópicos especiais em Geografia: formação de professores em Geografia, cursada no Instituto de Estudos Socioambientais-IESA-UFG: após as reflexões em âmbito geral, tive a oportunidade de afunilar esse pensamento e como a tese se propõe a fazer uma reflexão na Geografia, esta disciplina contribuiu grandemente, com temas que abordaram: os elementos teóricos e metodológicos da Geografia contemporânea na formação do professor; as dimensões teóricas sobre a construção do conhecimento do professor de Geografia; os fundamentos teóricos da docência na formação crítica do professor de Geografia; a pesquisa na formação do professor de Geografia e sua vinculação com as práticas escolares e com o ensino superior; as diferentes propostas de formação do profissional de Geografia. Todos os temas de grande relevância para o desenvolvimento da tese.

A segunda metodologia foi a elaboração dos documentos para Submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFG, que envolveu o projeto de pesquisa; a escolha das instituições – feita com base em características como ter mais de quinze anos, e algumas especificidades como, dois institutos, sendo um situado em uma capital, uma universidade regional, e uma estadual; a carta aos diretores e coordenadores para aceite; o roteiro para a entrevista narrativa, que ocorreu após o seminário interno do programa.

A terceira metodologia utilizada foi a pesquisa documental. Tratou-se da busca de informações por meio de documentos, oficiais ou não, que não receberam tratamento científico. Esse momento ocorreu após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFG, e após a aceitação por meio da carta de aceite assinada pelos coordenadores de cada

uma das instituições que participaram da pesquisa. Entrei em contato com os docentes, que foram escolhidos aleatoriamente, e assim que aceitavam participar da pesquisa, solicitava a eles os documentos direcionadores de seu trabalho, como os PPCs, planos de ensino, dentre outros. Nem todos os professores tinham os PPCs, mesmo por que, em três, das quatro instituições, os PPCs estão em construção, e nem todos enviaram os planos de ensino. Assim, entrei em contato também com os coordenadores para ter acesso ao documento. Mas, nem todas as disciplinas têm os planos de ensino documentados na coordenação, essa informação também trouxe importantes reflexões para a pesquisa.

A quarta metodologia foram as Entrevistas Narrativas. Tal metodologia, nessa pesquisa que tem relevância qualitativa, baseou-se na compreensão das estruturas processuais dos cursos de vida e trajetória dos sujeitos pesquisados. As entrevistas seguiram o esquema autogerador (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002) com três características: textura detalhada; fixação da relevância; fechamento da Gestalt. Toda uma preparação foi necessária até o momento da entrevista.

Com base nos referenciais teóricos, conhecendo os saberes e conhecimentos de base para a docência (LIBÂNEO, 2015; PIMENTA, 2012; GUIMARÃES, 2005; SHULMAN, 2003); os saberes e conhecimentos de base necessários aos docentes em Geografia (OLIVEIRA, 2015; CAVALCANTI, 2012; CALLAI, 2003); as dimensões que perpassam a construção da(s) identidade(s) (BAUMAN, 2005; HALL, 2009, 2006; SILVA, 2009); e as dimensões para a construção da(s) identidade(s) docente(s) (LIBÂNEO, 2015, PIMENTA, 2012, GUIMARÃES, 2005, NÓVOA, 1995), foi elaborado o roteiro semiestruturado para as entrevistas (Apêndice A).

Tendo a metodologia da entrevista narrativa como direcionador das atividades, durante as entrevistas, expliquei para cada participante a metodologia, que no primeiro momento seria a narrativa sem interrupção, e no segundo momento a fase de perguntas que não foram contempladas no primeiro. Contemplando ainda ao final a fala conclusiva informal.

Todas as entrevistas foram realizadas em local reservado, para que não houvesse interrupções. Logo em seguida, foi feita a transcrição de cada uma na íntegra, os comentários e observações foram registrados em um caderno de protocolo das entrevistas. Após as entrevistas, foram realizadas as observações de aulas.

A quinta metodologia utilizada foram as observações de aulas. As observações foram imprescindíveis para a compreensão do contexto narrativo (BAKHTIN, 2006), os

elementos discutidos pelos docentes durante as narrativas, foram visualizados ou não, durante as aulas. Assim que os docentes concordavam, as observações foram marcadas. Diferentes elementos narrados pelos docentes foram visualizados, outros não muito, mas a interpretação do contexto foi essencial para a compreensão da dinâmica e da prática docente em sala de aula. Momento essencial.

A análise e interpretação dos dados, tiveram como aporte teórico a análise de narrativas de Shutze (JOVCHELOVITCH E BAUER, 2002) e a análise do discurso (BAKHTIN, 2006).

Os docentes participantes da pesquisa ao narrarem sobre sua trajetória de vida pessoal até a escolha profissional, destacaram acontecimentos que os conduziram para a docência no ensino superior em Geografia e como esses acontecimentos hoje influenciam na sala de aula. Por exemplo, os professores que saíram de suas cidades e estão trabalhando em locais distantes e não têm uma vivência do local onde estão atuando, levam para a sala de aula exemplos distantes dos alunos. Ao narrarem sobre os elementos da profissão, dizem que os alunos na sala de aula são o ponto central de sua laboração, mas querem na prática, reduzir a carga horária para dedicarem-se mais a pesquisas, têm preferência por ficar nos laboratórios e não em sala convencional.

Assim, ao considerar a linguagem como interação social, o aluno é um signo que está presente na fala docente como central. Mas o aluno da graduação, em sala convencional no contexto em que o docente atua, conforme relatado por alguns docentes e observado em sala, não tem sido o elemento central. Essa afirmativa possibilita a reflexão: como atingir o objetivo geral da docência, que é o processo de ensino e de aprendizagem, sem ter o aluno como elemento central do processo, não no discurso, mas na prática.

Nesse sentido, a reflexão sobre as várias dimensões que envolvem os docentes, sejam elas: cognitivas, psicológicas, sociais e ideológicas são de grande importância. Não é a prática em si que é mais importante, mas todo o processo, desde os objetivos até os resultados, que necessitam ser vinculados a ideologias de emancipação e melhoria social, pois o objetivo fundamental da docência em Geografia é a formação de sujeitos críticos, reflexivos e participativos da sua vida (social).

Para ser fortalecido o trabalho do docente no ensino superior em Geografia, e que este possa superar os desafios que perpassam a docência no ensino superior em Geografia, não é possível trabalhar individualmente, tem que se formar um grupo com o mesmo propósito, conhecendo a realidade do local, atuando em conjunto com outros profissionais,

refletindo sobre as orientações teóricas e metodológicas nas quais está inserido, sobre o fazer docente e sobre como tem se construído a(s) identidade(s) docente(s).

Buscar uma formação que compreenda a construção e reconstrução dos conhecimentos fundamentais, de seu significado social levando em conta o contexto que irão atuar é um dos desafios à formação de profissionais em Geografia.

Certamente, a formação acadêmica sempre precisa de profissionais que se envolvam em suas temáticas, que sejam inovadores, críticos e criativos, considerando que as mudanças são constantes. Cabe aos docentes do ensino superior refletir sobre as alternativas que contribuem sistematicamente para a construção do conhecimento significativo com vista à formação cidadã.

Assim, espera-se com a presente pesquisa, que as dimensões analisadas que compõem a construção da(s) identidade(s) de docentes formadores de profissionais em Geografia, possibilitem a reflexão quanto à construção do conhecimento necessário à atuação docente em uma visão emancipatória, crítica, criativa dos profissionais em Geografia, que os despertem para a preocupação com o papel social, e que a Geografia possa estar presente nessa reflexão e intervenção de mundo.

Destaco, aqui, que as reflexões apresentadas nessa pesquisa influenciaram diretamente minha vida profissional. Foi um percurso necessário, como disse anteriormente, quando passei no concurso para professora efetiva para atuar na área de didática, estágio e ensino de Geografia, tinha uma leitura e a vivência para atuar com a educação básica. Ao passar no doutorado, acreditava que poderia continuar estudando e pesquisando essa área, não tinha a compreensão que trabalhar com o aluno no ensino superior - para atuar como futuros profissionais - exigiria de mim conhecimentos essenciais que possibilitariam uma melhor atenção com o papel social da Geografia e do profissional em Geografia. Minha orientadora me conduziu para esse estudo, que hoje defendo ser essencial para o professor do ensino superior que irá formar outros profissionais.

O papel do docente do ensino superior tem que ser o de mediar a construção do conhecimento, como mobilizador e orientador de aprendizagens, utilizando estratégias e técnicas que contribuam para que o ensino seja significativo, emancipador, autônomo, criativo, crítico e que o possibilite refletir e intervir no mundo utilizando do conhecimento geográfico.

Para isso, destaco a importância da formação específica (didático-pedagógica) para trabalhar no ensino superior que inclui elementos da política, da filosofia, da psicologia, da sociologia, do currículo, da aprendizagem, da didática. Essas dimensões específicas do conhecimento didático-pedagógico que dão base para o conhecimento pedagógico do conteúdo da Geografia essencial ao serviço da aprendizagem e do projeto de formação do aluno.

Conhecer os referenciais epistemológicos da ciência geográfica e os didático-pedagógicos do conteúdo da ciência geográfica, reforçam a tese de que tais referenciais alimentam o processo de identificação profissional do docente formador, ele não cria identidade, não substitui identidade(s), por que o docente já possui identidade(s) que são (re)construída(s) por dimensões variadas, mas dará a ele fundamentos, explicações, compreensão da complexidade do fenômeno de aprendizagem que é o objeto de trabalho dele, que é um processo com um alto índice de flexibilidade. O docente não faz essa reflexão só com o empirismo, ou com a intuição, ou com a prática, ele precisa de formação teórica didático-pedagógica, que o possibilite a entender que os processos de ensino e de aprendizagem são indissociáveis e que a essência da ciência os estão mediando.

A essência da ciência do conhecimento, nesse trabalho, é a geográfica, que é uma das poucas que possibilita uma compreensão da dinâmica sócio espacial em escala local, regional, nacional, global; permite a compreensão das relações e das interações que estão envolvidas na organização do espaço e com seu papel social. Portanto, acredito que a Geografia é uma ciência essencial não apenas academicamente falando, mas em um pensamento que reflete sobre o mundo.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2.ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ALVES, Nilda. **Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum**. Revista e Currículum, São Paulo, V.12, n.03, 2014.

ANASTASIOU, Léa das Graças. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: _____; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade**. Joinville, SC: Editora Univille, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução, Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo. Editora Cultrix, 1996.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BERNSTEIN, Basil. **A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização**. Londres: Instituto de Educação da universidade de Londres, Cadernos de Pesquisa, n.120, p.75-110, 2003.

_____. **Das pedagogias aos conhecimentos**, Tradução de Tiago Neves, FPCE/UP, 2000.

_____. Conocimiento oficial e identidades pedagógicas: la política de la recontextualización. In: _____. **Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

_____. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução a Análise do discurso**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). **Parecer Nº 776**. Brasília, 03 de dezembro de 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE776_97.pdf. Acesso em junho de 2012.

_____. **Parecer nº 28**. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em 09/05/2016.

_____. **Parecer nº 09**. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em 09/05/2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/lei9394.pdf>>. Acesso em junho de 2014.

_____. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. **Ciências humanas e suas tecnologias**. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC, 2006.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Geografia**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2007.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio+ (PCNEM+). Ciências humanas e suas tecnologias**. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC, 1999.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da Geografia: o professor**. Ijuí: Unijuí, 2013.

_____. **A Formação do Profissional da Geografia**. Ijuí, RS: Unijuí, 2003.

CARVALHO, Maria V. C. de (org.). **Identidade: questões contextuais e teórico-metodológicas**. Curitiba: Editora CRV, 2011.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A cidade ensinada e a cidade vivida: encontros e reflexões no ensino de Geografia. In: _____ (Org). **Temas da Geografia na escola básica**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

_____. Geografia Escolar, formação e prática docente: percursos trilhados. In: **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012.

_____. (org). **A Geografia escolar e a cidade**. Ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, SP: Ed. Papyrus, 2008.

_____. (Org). **Formação de Professores: concepções e práticas em Geografia**. Goiânia: Vieira, 2006.

_____. A formação de professores de Geografia – o lugar da prática de ensino. In: TIBALLI, Elianda F. A; CHAVES, Sandramara M (Orgs). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

_____. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos**. São Paulo, Papyrus, 2001.

CLAVAL, Paul. Geografia e dimensão espacial: a importância dos processo na superfície da terra. In: **Geografia e cultura: os lugares da vida e a vida dos lugares**. Goiânia: Vieira, 2008.

CORDEIRO, Telma de Santa Clara. A aula universitária, espaço de múltiplas relações, interações, influências e referências. Em: Maria Isabel Cunha. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

CHAVEIRO, Eguimar Felício. O cerrado em disputa: sentidos culturais e práticas sociais contemporâneas. In: ALMEIDA, Maria Geralda de; CHAVEIRO, Eguimar Felício;

BRAGA, Helaine Costa (Orgs). **Geografia e Cultura: os lugares da vida e a vida dos lugares**. Goiânia, GO: Editora Vieira, 2008.

CUNHA, Maria Isabel. A docência como ação complexa. In: CUNHA, Maria Isabel. **Trajatórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. São Paulo: Junqueira e Marin, 2010, p. 19-34.

_____. Pesquisa qualitativa no ensino: aprendizagens e possibilidade na educação superior. In: CUNHA, Maria Isabel. **Trajatórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. São Paulo: Junqueira e Marin, 2010, p. 291-305.

_____. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Papirus, 1989.

DEMO, Pedro. O Desafio de Educar pela Pesquisa na Educação Básica. In: DEMO, P. **Educar pela Pesquisa**. Campinas: Autores associados, 2005.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução. Anette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto R. Lamas. Portugal: Porto editora, 1997.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel (Org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WEELER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas, SP: Papirus, 2005.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomas Tadeu da (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Panorama da educação no campo**. Brasília: INEP, 2007.

_____. **Sistema de avaliação da educação básica – SAEB**. Brasília: INEP, 1999.

IZAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: tensões e novos sentidos da profissionalidade. In: **Anais VII do Redestrado**. Buenos Aires, 2008.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martins. In: BAUER, Martins; Gaskell, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

KAECHER, Nestor A. A Geografia como Mídas é um obstáculo e um dos desafios da nossa docência. In: **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora? A identidade do professor na contemporaneidade. In: BARZOTTO, Valdir Heitor; BARBOSA, Marinalva Vieira. **A Boniteza de ensinar e a identidade do professor na contemporaneidade**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2015.

_____. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel (Org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Prefácio. In: **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2005.

_____; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, dez. 1999.

LIMA, Maria do Socorro Carneiro de. **Imagem e identidade: Estudo sobre o professor universitário**. Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Doutorado em Educação, 2012.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MASCARENHAS, Ângela C. B. **O trabalho e a identidade política da classe trabalhadora**. Goiânia: Alternativa, 2002.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2012

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. Portugal, Porto, Porto Editora, 1995.

MORAIS, Eliana M. B. de; OLIVEIRA, Karla A. T. de. Desafios e possibilidades na formação do professor de Geografia em Goiás. In: **Formação de professores: conteúdo e metodologias no ensino de Geografia**. Goiânia: Vieira, 2010.

MORAIS, J. F. Regis. A crítica como fundamento do humano. In: CASTANHO, S. e CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Triom: São Paulo, 1999.

NOGUEIRA, Valdir; CARNEIRO, Sônia M. M. **Educação geográfica e formação da consciência espacial-cidadã**. Curitiba, PR: Editora UFPR, 2013.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. Portugal, Porto, Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Karla Annyelly Teixeira **Pensamento teórico-conceitual docente sobre a Geografia escolar: evidências da atuação de professores de Geografia da Educação Básica em Goiânia/GO / CCLX**, 260 f. Tese (Doutorado em Geografia). Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás, Goiânia – GO, 2015.

PACHANE, Graziella. Formação de docentes em frente a um mundo em transformação. In: ISAIA, Sílvia Maria; BOLZAN, Doris Pires. **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDUPUCRS, 2009.

PESSÔA, Vera Lúcia Salazar. **Geografia e pesquisa qualitativa: um olhar sobre o processo investigativo**. Geo UERJ - Ano 14, nº. 23, v. 1, 1º semestre de 2012 p. 4-18.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (ORG). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____; ALMEIDA, Maria Isabel de. Docência universitária: passos de um percurso formativo. In: _____ (Org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIRES, Lucineide Mendes. **A prática pedagógica do professor de Geografia do Ensino Fundamental**. 2009. 164 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás, Goiânia – GO, 2009.

PORTUGAL, Jussara Fraga. Memórias, diários e portfólios: Narrativas autobiográficas e formação docente. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; CHAIGAR, Vânia Alves Martins (Orgs). In: **Educação Geográfica: memórias, histórias de vida e narrativas docentes**. Salvador: EDUFBA, 2015.

RANCIERE, J. **O mestre ignorante**. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte; Autêntica, 2004.

RICHTER, Denis. Os desafios da formação do professor de Geografia: O estágio supervisionado e sua articulação com a escola. In: SILVA, Eunice I. da; PIRES, Lucineide M. (Org). **Desafios da didática de Geografia**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2013.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica? In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel (Org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Competência e qualidade na docência. In: _____. **Compreender e ensinar – por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a natureza e especificidade da educação**. Em aberto. Brasília, ano 3, n. 22, jul/ago. 1984.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1982.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI: por uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. Coimbra: Faculdade de Economia, 2004.

_____. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências.** Revista Crítica de Ciências Sociais, 63, 2002.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço.** São Paulo: Edusp, 2009.

_____. **Metamorfoses do espaço habitado.** São Paulo: HUCITEC, 1996.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo:** globalização e meio técnico-científico. São Paulo: HUCITEC, 1994.

SCHUTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WEELER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SHULMAN, Lee S. currículo y formación del **Conocimiento y enseñanza:** Fundamentos de la nueva reforma. Revista de professorado, 9, 2, 2005.

_____. **La investigación de la enseñanza.** In: Enfoques, teorías y métodos. Barcelona: Paidós-MEC, 1989.

SILVA, Edileuza Fernandes da. **Nove aulas inovadoras na universidade.** Campinas, SP: Papirus, 2011.

SILVA, Tomas Tadeu da (Org). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira R. de. Formação de professores: tempos de vida, tempos de aprendizagens. In: MAGALHÃES, Solange M. O; SOUZA, Ruth C. R. **Formação de professores:** Elos da dimensão complexa e transdisciplinar. Goiânia: PUC Goiás, Liber Livros Editora, 2012.

_____. **Novos paradigmas na educação.** Goiânia, GO: FE, 2009.

_____; GUIMARÃES, Valter Soares. Docência e Identidade profissional do professor. Em **Professores e professoras – formação:** poíesis e práxis. Goiânia, PUC Goiás, 2011.

SOUZA, Vanilton Camilo. A formação acadêmica do professor de Geografia: dimensões teóricas. In: CALLAI, H. C. (Org). **Educação Geográfica: Reflexão e Prática.** Ijuí: Unijuí, 2011a.

_____. Fundamentos teóricos, epistemológicos e didáticos no ensino da Geografia: bases para a formação do pensamento espacial crítico. **Rev. Bras. Educ. Geog.,** Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 47-67, jan/jul, 2011b.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

UEG. Universidade Estadual de Goiás. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Geografia.** Anápolis, 2006.

UFG. Universidade Federal de Goiás – IESA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Geografia.** Jataí, 2011.

UFG. Universidade Federal de Goiás – CAJ. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Geografia**. Jataí, 2005.

UFU. Universidade Federal de Uberlândia. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Geografia**. Uberlândia, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1994.

_____. **Metodologia dialética em sala de aula**. In: Revista de Educação AEC. Brasília: abril de 1992 (n. 83).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação básica e educação superior: Projeto Político Pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

WELLER, Wivian; ZARDO, Sinara Pollom. **Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação**. In: Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 131-143, jul./dez. 2013.

ZANTEN, Agnês Van. **Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalizações**. Perspectiva, Florianópolis, v.22, n.01, p.25-45, jan./jun. 2004.

APÊNDICE A- Roteiro da entrevista narrativa



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
PROJETO: FORMADORES DE PROFISSIONAIS EM GEOGRAFIA E IDENTIDADE(S)
DOCENTE(S)
ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA**

Data da entrevista: ____/____/____ Horário de início:____ Término _____

SABERES DA DOCÊNCIA

1º Momento: Narrativa sem interrupção

Tópico inicial indutor: Fale sobre sua trajetória de formação profissional ressaltando qual o momento que resolveu ser professor.

Observação: Durante a narrativa sem interrupção, algumas questões elaboradas para o segundo momento podem ser contempladas, observar e não repeti-las durante a entrevista.

2º Momento: Narrativa com indução de questionamentos

1. Formação e área de estudo:

- a) Graduação: _____ ano: _____;
- b) Especialização: _____ ano: _____;
- c) Mestrado: _____ ano: _____;
- d) Doutorado: _____ ano: _____;
- e) Pós-doutorado: _____ ano: _____;

- 3) Como você, formador de profissionais em Geografia, mobiliza conhecimentos (pedagógico e didático do conteúdo) para realizar seu trabalho docente?
- 4) Como você avalia o Projeto Político Pedagógico e a estrutura curricular do curso? Cite alguns aspectos podem ser positivos e/ou negativos.
- 5) A estrutura curricular do curso é anual ou semestral?
- 6) Como você avalia a construção e execução do PPC do curso de Geografia da sua unidade? Os professores participam e/ou participaram da sua elaboração?
- 7) Levando em consideração as bases teóricas e legais do Projeto Pedagógico do Curso, qual o tipo de formação proposto?
- 8) Como vê a pesquisa dentro do curso de Geografia, desenvolve algum tipo de pesquisa com seus alunos? Qual?
- 9) Em sua opinião, qual a importância da pós-graduação para a graduação e para a sua profissão?
- 10) Tempo de docência: Ensino superior: _____ anos.
- 11) Quais as disciplinas que ministra? Há quanto tempo ministra cada uma?
- 12) Comente sobre como você se tornou professor universitário.
- 13) O que você pensa sobre os elementos de sua profissão: a) Você enquanto professor; b) O aluno; c) A Geografia; d) O curso; e) A Licenciatura e/ou Bacharelado;
- 14) Quais são os principais desafios que você, formador de profissionais, encontra no exercício de sua profissão?
- 15) Quais são as principais facilidades que você formador de profissionais, encontra no exercício de sua profissão?
- 16) Quais são as perspectivas que você visualiza para o exercício de sua profissão?
- 17) Tem alguma observação a fazer?

APÊNDICE B – Carta aos diretores e coordenadores



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

Carta aos diretores e coordenadores

**FORMADORES DE PROFISSIONAIS EM GEOGRAFIA E IDENTIDADE(S)
DOCENTE(S)**

Orientadora: Profa. Dra. Lana de Souza Cavalcanti

Goiânia (GO), 09 de março de 2014.

Prezado(a),

Sou professora de Geografia da Universidade Federal de Goiás- CAJ e doutoranda na UFG- IESA, e estou realizando uma pesquisa de doutorado tendo como título “Formadores de profissionais em Geografia e identidade(s) docente(s)”. Para desenvolver o trabalho preciso da indicação de dez ou mais professores de Geografia que trabalham nesta instituição e que possuam as seguintes características:

- Ser atuante e envolvido nas atividades da instituição;
- Ser assíduo e comprometido;
- Não possuir problemas administrativos com a instituição;
- Ter bons resultados de aprendizagem e bom relacionamento com os alunos;
- Desenvolver um trabalho docente planejado e bem organizado.

A intenção com essa pesquisa é analisar elementos da prática desses professores que contribuam para a formação de futuros professores de Geografia. Com esse propósito, pretende-se posteriormente entrevistar alguns dos professores indicados.

Segue no verso, a ficha para indicação dos professores. Solicita-se a gentileza de enviar os dados dos professores indicados para o e-mail (suzanarili@yahoo.com.br).

Obrigada pela contribuição.

Suzana Ribeiro Lima Oliveira
Email: suzanarili@yahoo.com.br
(64) 9957-3555 / (64) 3631-6775/ (64) 3631-7929

Indicação de professor de Geografia para pesquisa:
“Formadores de profissionais em Geografia e identidade(s) docente(s)”

Nome: _____

Instituição: _____

Telefone: _____

Email: _____



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: NATUREZA E PRODUÇÃO DO ESPAÇO

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE JULGAMENTO DA DEFESA DE TESE DE DOUTORADO DE
Suzana Ribeiro Lima Oliveira**

Aos sete do mês de julho do ano de dois mil e dezesseis (2016), a partir das 14h e 00min, no Instituto de Matemática e Estatística (IME) da Universidade Federal de Goiás, teve lugar a sessão de julgamento da Tese de Doutorado de Suzana Ribeiro Lima Oliveira, intitulada "Formadores de Profissionais em Geografia e Identidade(s) Docente(s)". A Banca Examinadora foi composta, conforme Portaria n.º 053/2016 da Diretoria do IESA, pelos seguintes Professores Doutores: Profa. Dra. **Lana de Souza Cavalcanti** (Presidente), Profa. Dra. **Miriam Aparecida Bueno** (membro titular interno), Prof. Dr. **Vanilton Camilo de Souza** (membro titular interno), Profa. Dra. **Karla Annyelly Teixeira de Oliveira** (membro titular externo) e Profa. Dra. **Suely Lima de Assis Pinto** (membro titular externo). Os examinadores arguíram na ordem citada, tendo o candidato respondido satisfatoriamente. Às 18h horas a Banca Examinadora passou a julgamento, em sessão secreta, tendo o candidato obtido os seguintes resultados:

Prof. Dr. Lana de Souza Cavalcanti (Presidente) – Ass. Lana de S. Cavalcanti

Aprovado (X) Reprovado ()

Prof. Dr. Miriam Aparecida Bueno – Ass. Miriam Bueno

Aprovado (X) Reprovado ()

Prof. Dr. Vanilton Camilo de Souza – Ass. Vanilton

Aprovado (X) Reprovado ()

Prof. Dr. Karla Annyelly Teixeira de Oliveira – Ass. Karla Annyelly T. de Oliveira

Aprovado (X) Reprovado ()

Prof. Dr. Suely Lima de Assis Pinto – Ass. Suely Lima de Assis Pinto

Aprovado (X) Reprovado ()

Resultado final: Aprovado (X) Reprovado ()

Houve alteração no Título? Sim () Não (X)

Em caso afirmativo, especifique o novo título: _____

Outras observações: _____

Reaberta a Sessão Pública, a Presidente da Banca Examinadora proclamou o resultado e encerrou a sessão, da qual foi lavrada a presente ata, que segue assinada pelos membros da Banca Examinadora e pela Secretária do Programa de Pós-Graduação em Geografia.

Secretaria.....



TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Nome completo do autor: Suzana Ribeiro Lima Oliveira

Título do trabalho: Formadores de profissionais em Geografia e identidade(s) docente(s)

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

Suzana Ribeiro Lima Oliveira
Assinatura do (a) autor (a) ²

Data: 06 /08 /2016

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

²A assinatura deve ser escaneada.