UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CLÁUDIA VALÉRIA ROSA DA SILVA

SER PROFESSOR DE GEOGRAFIA NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS LICENCIANDOS DE GEOGRAFIA

Recife
2020

CLÁUDIA VALÉRIA ROSA DA SILVA

SER PROFESSOR DE GEOGRAFIA NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS LICENCIANDOS DE GEOGRAFIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para obtenção do grau de mestra.

Área de concentração: Formação de professores e práticas pedagógicas.

Orientadora: Profª Drª Rejane Dias da Silva

Recife

2020

Catalogação na fonte
Bibliotecária Natália Nascimento, CRB-4/1743

S586s Silva, Cláudia Valéria Rosa da.
Ser professor de geografia nas representações sociais dos licenciandos de geografia. / Cláudia Rosa Valéria da Silva. – Recife, 2020.
138 f.

Orientadora: Rejane Dias da Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2020.
Inclui Referências e Apêndices.

1.Formação de Professores - Geografia. 2. Geografia- Estudo e Ensino. 3. Representações Sociais. I. Silva, Rejane Dias da. (Orientadora). II. Título.

370.71 (23. ed.) UFPE (CE2020-031)

CLÁUDIA VALÉRIA ROSA DA SILVA

SER PROFESSOR DE GEOGRAFIA NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS LICENCIANDOS DE GEOGRAFIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para obtenção do grau de mestra.

Aprovada em: 04/03/2020.

BANCA EXAMINADORA

_____
Profª Drª Rejane Dias da Silva (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

_____
Profª Drª Clarissa Martins de Araújo (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

_____
Profª Drª Lícia de Souza Leão Maia (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

_____
Prof. Dr. Wedmo Teixeira Rosa (Examinador Externo)
Instituto Federal de Pernambuco

Aos meus pais José Fernando da Silva e Luciana Rosa da Silva (*in memoriam*) por terem me amado, respeitado e motivado na minha caminhada até aqui, e acima de tudo por terem me ensinado a fazer tudo com amor.

A minha amada avó Maria da Penha Nunes da Rosa por ser um exemplo de mulher de força e coragem e por todos os dias me fazer ver a importância de aproveitar cada momento da vida.

A minha irmã Flávia Alessandra Rosa da Silva, que, ao longo de sua juventude, cuidou de mim e me amou, muitas vezes abdicando de si mesma para cuidar de mim. Perdemos nossa mãezinha jovens, mas você, mana, foi um verdadeiro anjo da guarda me protegendo e me guiando.

AGRADECIMENTOS

“Não temas, porque eu sou contigo; não te assombres, porque eu sou teu Deus; eu te fortaleço, e te ajudo, e te sustento com a destra da minha justiça” (Isaías 41:10). Ao longo desses dois anos que se passaram, o bom Deus sempre me amparou, me fortaleceu, me sustentou com seu braço forte. E hoje, com um riso nos lábios e de alma grata, eu agradeço a Ele por esse tão grande amor.

Amor esse que me acompanha desde o meu nascimento, amor esse que encheu de risos minha primeira infância, a minha alfabetização, meu ensino fundamental e médio e a graduação em Licenciatura em Geografia. É firmada nesse amor de Deus que hoje agradeço a minha família por me acompanhar a cada passo dado até aqui, por me envolver com seu amor e não me deixar desistir nas horas mais difíceis. Firmada nesse amor, encontrei forças para buscar realizar meus sonhos.

A minha mãezinha, que tão cedo me deixou, eu agradeço por ter me envolvido com tanto amor ainda na infância, por ter me feito ver que devo buscar sempre fazer tudo com amor, pois, assim, serei feliz. E hoje, com um sorriso vindo do coração, te agradeço, mainha. Essa dissertação é para você, assim como tudo que faço na minha vida. Espero que goste dela, pois fiz com muito amor. Painho, vovó, mana e minhas queridas tias(os) que tanto me suportaram, não tenho palavras que possam expressar o quanto sou grata a Deus por fazerem parte da minha vida. Pelas broncas que levei em momentos que precisava, pelas palavras de amor e conforto nas horas em que eu chorava, vocês estão presentes em cada letra que teclei nesta dissertação. Então, espero que gostem dela.

Fabiano, não esqueci de você não. Mas o que poderia falar para agradecer a você? Eclesiastes 4:10 já diz tudo: “Porque se um cair, o outro levanta o seu companheiro”. Esta dissertação me fez ver a profundidade desse versículo, pois caí muitas vezes e você sempre me ajudou a me reerguer. Então, topetinho, espero que goste desta dissertação, pois ela tem um pouco de você.

Sou eternamente grata aos meus amados mestres, desde as minhas primeiras professoras no jardim de infância, tia Patrícia e tia Nilza, aos meus professores da educação básica, Luciana, Roberval e Maria do Carmo, que iniciaram meu amor pela geografia e pela docência. Pelos meus mestres da graduação meu coração transborda de gratidão. Professor Wedmo, sua paciência sempre estará presente nos momentos em que eu lecionar. Professora Manuela, sua determinação me instiga a

buscar sempre o melhor. Professor Marcelo, sua humanidade me ensina a buscar ser sempre um ser humano melhor. Professora Clezia, sua alegria de ensinar me mostra que a docência é para ser prazerosa. Professor Nielson, agradeço por sua generosidade e cuidado. Ao professor Adalto agradeço por ser exemplo de organização, e dedicação, à professora Edlamar por me mostrar que a geografia e a educação são basilares para a formação cidadã. Existem muitos outros mestres que comporão minha graduação e a cada um minha eterna gratidão.

Mas agora agradeço de uma forma especial a minha mestra e amiga de coração, professora Rejane Dias da Silva, que me mostrou ao longo desses dois anos de orientações que a vida é uma viagem cheia de altos e baixos, mas que, ao longo desta viagem, o importante é viver cada momento com intensidade, porque todos os momentos são preciosos e cheios de aprendizado. A benção de ser aprovada na seleção de mestrado foi enorme, mas a maior bênção que Deus me deu foi poder conhecer uma mulher tão forte e amorosa. Minha mestra amada, saiba que esta dissertação é totalmente feita com amor para a senhora.

Meus mestres do curso de mestrado, não sei como expressar o tanto que aprendi com vocês, mas saibam que hoje sei que sou uma docente em construção, uma docente imperfeita, inacabada, mas uma docente que sempre buscará fazer o melhor, com amor, determinação e criticidade. Hoje me percebo docente graças a vocês. Se me pedissem para falar uma palavra para definir o sentimento que tenho por vocês com toda certeza ela seria AMOR.

Como Salomão já dizia: “O amigo ama em todos os momentos; é um irmão na adversidade” (Provérbios 17:17). Esta dissertação é repleta de vocês, meus queridos amigos, que sempre me motivaram e me aguentaram. Amo vocês. Espero que amem esta dissertação tanto quanto amo vocês.

Miguel, agora é para você. Lembra que no ano em que estudava para a seleção do mestrado você cantava “não passou no mestrado?” E, então, guri, eu passei. Esta dissertação também é graças a você, guri, meu priminho querido que tanto me fez rir em momentos nos quais tudo o que eu queria era chorar. Valeu, primo.

E a todos os licenciandos em geografia que contribuíram sendo sujeitos da pesquisa meu muito obrigada. A gratidão que tenho a cada um de vocês não tem dimensão. Amo vocês e esta dissertação é de vocês.

Sem mais delongas, minha gratidão a cada ser humano que faz parte da minha vida, que me acompanhou ao longo desta caminhada. Se eu fosse agradecer a cada

um em especial, seriam necessárias mais de dez laudas, com toda a certeza. Então aqui deixo minha gratidão a todos que fazem parte ou que, em um dado momento, passaram pela minha vida.

Se fossem fáceis, não seriam sonhos nem valeriam a pena. (Samanta Holtz).

RESUMO

A presente dissertação objetiva compreender as representações sociais dos licenciandos(as) em geografia sobre o que é ser professor(a). Buscamos especificamente: identificar o campo semântico das representações sociais dos licenciandos(as) em geografia e analisar as estruturas internas das representações sociais do Ser professor(a) dos(as) estudantes de geografia. De forma a alcançarmos os referidos objetivos, tomamos como base referencial a formação inicial de professores, profissionalidade e saberes docentes, e a Teoria das Representações Sociais (TRS). Graças ao aporte teórico-metodológico da TRS, utilizamos diferentes instrumentos de coleta de dados. No primeiro momento, efetuamos o levantamento bibliográfico, de modo a entrarmos em contato com a produção acadêmica já desenvolvida com nossa temática; no segundo momento, debruçamo-nos no campo de pesquisa em que aplicamos a técnica de associação livre de palavras com nossos sujeitos de pesquisa, que foram 149 licenciandos em geografia de duas instituições federais de ensino superior da Região Metropolitana do Recife (RMR); em seguida, realizamos uma entrevista semiestruturada com os licenciandos em geografia; posteriormente efetuamos a análise dos dados alcançados com os instrumentos de pesquisa mencionados, mediante o uso do *software* Iramuteq, assim como mediante a análise do conteúdo segundo Bardin (1977). Os resultados do estudo permitiram-nos identificar que o campo semântico circula em torno das categorias disciplinares, pedagógicas, afetivas e profissionais. Sendo a categoria disciplinar a mais emergida do campo semântico das representações sociais dos licenciandos(as) em geografia, isso nos levou a inferir que a representação social do ser professor de geografia se encontra alicerçada na dimensão disciplinar.

Palavras-chave: Formação de Professores - Geografia; Geografia - Estudo e Ensino; Representações Sociais - Alunos.

ABSTRACT

This research aims to understand the social representations of undergraduate students in geography about what it means to be a professor of geography. Specifically looking for: To identify the semantic field of social representations of undergraduate students in geography; Analyze the internal structures of the social representations of Being a teacher, of students of geography. In order to achieve the aforementioned objectives, we take as a reference base the initial teacher training, professionalism and teaching knowledge, and the Theory of Social Representations (TRS). The theoretical methodological approach adopted, according to Sá (1998), allows us to use various instruments for data collection. Thus, we use different instruments for data collection, such as the bibliographic survey, in order to get in touch with the academic production already developed with our theme. In a second step, we will look at the research field in which we apply the technique of free association of words, with our research subjects, who were 149 graduates in geography from two federal institutions of higher education in the Metropolitan Region of Recife (RMR), and in then, we conducted a semi-structured interview with the geography graduates; and thirdly, we performed the analysis of the data obtained with the aforementioned research instruments, using the Iramuteq software, as well as by analyzing the content of Bardin (1977). The results of the study allowed us to identify that the semantic field circulates around the categories: disciplinary, pedagogical, affective and professional. As the disciplinary category is the most emerged in the semantic field of social representations of undergraduate students in geography, this led us to infer that the social representation of being a geography teacher is based on the disciplinary dimension.

Keywords: Being a teacher. Geography. Initial formation. Social representations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Percentual da distribuição da carga horária por núcleo de formação..... 96

Figura 2: Nuvem de palavras..... 107

Figura 3: Árvore de Similitudes..... 108

Figura 4: Nuvem de palavra das palavras associadas como a mais importante, na associação livre de palavras..... 119

Figura 5: Árvore de similitudes das palavras associadas como mais importantes ao ser professor de geografia..... 119

Figura 6: Esquema ilustrativo da estrutura interna das representações sociais do ser professor de geografia, dos licenciandos em geografia..... 121

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quantitativo de licenciandos em geografia por período..... 90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Orientações para a formação docente - Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002..... 47

Quadro 2: Saberes docentes..... 60

Quadro 3: Levantamento de teses e dissertações..... 63

Quadro 4: Abordagens da TRS mais trabalhadas na área de Educação..... 82

Quadro 5: Conceitual..... 85

Quadro 6: Objetivos do curso de Licenciatura em Geografia da instituição Território..... 92

Quadro 7: Carga Horária do curso de Licenciatura em Geografia da instituição Território..... 93

Quadro 8: Objetivos do curso de Licenciatura em Geografia da instituição Lugar..... 97

Quadro 9: Palavras associadas pelos licenciandos à expressão ser professor de geografia com frequência superior ou igual a 3..... 104

Quadro 10: Palavras associadas pelos licenciandos como a mais relevante acerca da expressão ser professor de geografia, com frequência superior ou igual a 2... 117

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Percentagem das categorias nas palavras associadas pelos licenciandos à expressão ser professor de geografia com frequência superior ou igual a 3..... 106

Gráfico 2: Percentagem das categorias, nas palavras associadas pelos licenciandos como a mais relevante acerca da expressão “ser professor de geografia”..... 118

LISTA DE SIGLAS

Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCG	Departamento Ciências Geográficas
EAD	Ensino a Distância
EHESS	École de Hautes Études em Sciences Sociales
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IFPE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
LDB	Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Cientifica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico curso
RMR	Região Metropolitana do Recife
RS	Representações Sociais
TRS	Teoria Representações Sociais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO .....**	**18**
2	**FORMAÇÃO DE PROFESSOR DE GEOGRAFIA: ONTEM E HOJE NA CONSTRUÇÃO DO SER PROFESSOR.....**	**22**
2.1	CIÊNCIA GEOGRÁFICA: ORIGEM E CONSOLIDAÇÃO COMO CIÊNCIA	23
2.2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES GEOGRAFIA: ONTEM E HOJE	36
2.3	FORMAÇÃO INICIAL: DISPOSITIVOS LEGAIS.....	44
2.4	PROFISSÃO DOCENTE: SER PROFESSOR COMO UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO SOCIAL	51
2.5	CONHCENDO A PRODUÇÃO ACADÊMICA ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	61
3	**APORTE TEÓRICO METODOLÓGICO: A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (RS) .....**	**76**
4	**ESTRUTURA METODOLÓGICA DA PESQUISA.....**	**86**
4.1	PERCURSO METODOLÓGICO.....	87
4.2	CAMPO E PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	89
4.2.1	**Conhecendo o campo empírico – Licenciatura em Geografia da instituição Território.....**	90
4.2.2	**Conhecendo o campo empírico: Licenciatura em Geografia da instituição Lugar ….....**	**94**
4.3	INSTRUMENTOS COLETA DE DADOS	98
4.3.1	**Associação livre de palavras .....**	**98**
4.3.2	**Entrevista semiestruturada.....**	**99**
4.3.3	***Iramuteq* e Análise do Conteúdo.....**	**100**
5	**SER PROFESSOR DE GEOGRAFIA NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS LICENCIANDOS .....**	**102**
5.1	PERFIL DOS ESTUDANTES QUE COMPUSERAM A AMOSTRA DA PESQUISA	**102**
5.2	IDENTIFICAÇÃO DO CAMPO SEMÂNTICO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O SER PROFESSOR DE GEOGRAFIA.....	102

5.3 ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO DA ESTRUTURA INTERNA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO SER PROFESSOR DE GEOGRAFIA DOS LICENCIANDOS EM GEOGRAFIA 115
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 122
REFERÊNCIAS..... 125
APÊNDICES..... 132

1 INTRODUÇÃO

> Na planície avermelhada os juazeiros alargavam duas manchas verdes. Os infelizes tinham caminhado o dia inteiro, estavam cansados e famintos. Ordinariamente andavam pouco, mas como haviam repousado bastante na areia do rio seco, a viagem progredirá bem três léguas. Fazia horas que procuravam uma sombra. A folhagem dos juazeiros apareceu longe, através dos galhos pelados da caatinga rala. Arrastaram-se para lá, devagar sinhá Vitória com o filho mais novo escanchado no quarto e o baú de folha na cabeça, Fabiano sombrio, cambaio, o aió a tiracolo, a cuia pendurada numa correia presa ao cinturão, a espingarda de pederneira no ombro. O menino mais velho e a cachorra Baleia iam atrás. (RAMOS, 2015, p.9).

A obra Vidas Secas de Graciliano Ramos condensa tanto elementos físicos (de primeira natureza), que distinguimos ao ser retratado o bioma caatinga, como elementos humanos, retratados com a família. O autor faz isso de uma forma que permite ao leitor compreender como o espaço natural influencia a sociedade, assim como também a sociedade influencia o espaço natural.

O autor da obra literária possui licença poética para a construção do seu texto, não possuindo nenhum comprometimento em efetuar uma leitura do mundo real. Já a ciência geográfica possui essa “responsabilidade” de compreender como o homem constrói o espaço no qual habita, assim como os agentes naturais e humanos se relacionam formando o espaço geográfico, tendo, enfim, a responsabilidade de leitura do mundo real.

E foi justamente essa amplitude da Ciência Geografia que propiciou o desejo de cursar a Licenciatura em Geografia. A necessidade de compreender como o espaço se forma e como as relações sociais afetam o meio e o desejo de efetuar uma leitura de mundo e de corroborar para que outras pessoas também o possam fazer impulsionaram a escolha pela profissão docente de geografia.

Escolha essa que promoveu diversas experiências, que por sua vez deram origem a questões que nos impulsionam a buscar compreender o sentido ou os sentimentos atribuídos ao “Ser” Professor(a) de Geografia pelos licenciandos em geografia. Uma das experiências que nos inquietaram a buscar realizar esta pesquisa se deu logo no começo da graduação, quando foi perceptível que boa parte dos licenciandos de geografia adentraram no curso com uma visão voltada ao bacharelado.

Isso era perceptível, pois as disciplinas de cunho pedagógico eram tratadas como de menor relevância. E nos debates em sala de aula a profissão docente era desvalorizada. Surgiu, assim, uma grande inquietação, pois como os sujeitos adentram em uma licenciatura, mas não valorizavam os componentes pedagógicos? Outro ponto que causou forte inquietação foram as experiências de estágio supervisionado, ao perceber o quanto a Geografia escolar vem sendo desvalorizada, colocada em um espaço marginal na educação básica.

Além disso, o contexto histórico no qual estava concluindo o curso (2016-2017) foi de grande instabilidade política no Brasil, um momento de golpe contra a democracia, de uma crescente inserção da lógica mercadológica no ambiente escolar. Um momento, como Harvey (2016) esclarece, em que as diversas relações sociais, emocionais e trabalhistas estão sendo alienadas e o individualismo é exaltado.

Tudo isso nos leva a pensar a figura do professor(a) de geografia, visto que o mesmo possui como arcabouço teórico fundante a Ciência Geografia, que tem como objeto de estudo o espaço geográfico, ou seja, as relações que ocorrem entre o homem e o meio em que está inserido. Sendo uma ciência que pensa as diversas relações, contradições e ações que ocorrem no espaço, ou seja, uma ciência que pensa o social.

E pensar o social é extremamente necessário, pois, segundo Santos (2006, p. 9), “Vivemos num mundo confuso e confusamente percebido”. E para compreender da melhor forma possível essa “confusão” são necessários professores críticos e reflexivos que pensem o espaço geográfico e que atuem socialmente, relacionando os diversos saberes que constituem esse espaço, que é repleto de dicotomias.

Tudo isso nos leva a elencar como **questão norteadora** desta pesquisa: Como os licenciandos(as) de geografia compreendem o Ser professor(a)? Ou seja, visamos compreender o que permeia o ser professor de geografia na atual sociedade brasileira, levando em consideração todas as transformações sociais e emocionais que a sociedade vem sofrendo.

Tomando como ponto de partida essa questão, elencamos como objetivo geral: **compreender as representações sociais dos licenciandos(as) em geografia sobre o que é ser professor(a) de geografia**. Buscando especificamente: **Identificar o campo semântico das representações sociais dos licenciandos(as) em geografia; Analisar as estruturas internas das representações sociais do Ser professor(a), dos(as) estudantes de geografia.**

Com base nos objetivos elencados acima, tomamos como campo empírico duas das três instituições federais de ensino superior do estado de Pernambuco que ofertam a licenciatura em geografia a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e o Instituto Federal de Pernambuco (IFPE).

A escolha desse campo de pesquisa empírica surge do fato de que essas duas instituições são as únicas da rede federal de ensino superior que se localizam na Região Metropolitana do Recife – a outra instituição federal que oferta essa licenciatura se localiza no Sertão de Pernambuco, e por conta de questões logísticas não efetuamos a pesquisa nessa instituição.

Mediante nossos objetivos, é perceptível que os sujeitos da pesquisa são os licenciandos de diferentes períodos da licenciatura em geografia. É importante destacarmos que esta pesquisa será realizada apenas com os licenciandos do curso presencial das instituições mencionadas acima.

E como aporte teórico-metodológico adotamos a Teoria das Representações Sociais, cunhada por Serge Moscovici, privilegiando a abordagem estrutural cunhada por Jean-Claude Abric (1998).

A estrutura da nossa pesquisa se encontra da seguinte forma, no primeiro capítulo teórico realizamos uma descrição acerca da formação do professor de geografia ao longo da história. De forma a realizarmos essa discussão de forma mais integral, temos como ponto de partida conhecer a epistemologia da ciência geográfica, discorremos sua origem, consolidação e suas principais correntes de pensamento, esse debate se faz pautado principalmente em Moraes (1991) e Andrade (2008),e permite compreender o cenário em que a geografia se insere, e o ponto de partida para a formação de professores para a educação básica.

E de modo a afunilarmos a discursão acerca da formação de professores de geografia passamos a trabalhar com Saviani (2009), Pontuschka, Cacete e Pagnelli (2007), Tardif (2014), entre outros autores, que nos permitem compreender desde os processos históricos em que a formação de professores foi se sucedendo, como os saberes que permeiam essa formação, com essa base partimos para conhecer os dispositivos legais que norteiam a formação inicial dos professores de geografia atualmente, pois os cursos trabalhados na presente pesquisa são pautados nesses dispositivos legais. E como Tardif (2000, p. 18) destaca, os saberes que constituem a docência são plurais, e construídos socialmente, realizamos uma discussão acerca

da profissão docente no cenário atual da sociedade, para isso tomamos como base teórica Pimenta (2005), Apple (2002), Ferraro (2014), Freire (2013), etc.

Nosso segundo capitulo teórico é formado pela discussão acerca da Teoria das Representações Sociais (TRS), nesse capitulo trabalhamos desde a origem, e história da TRS, como suas abordagens mais trabalhadas na área da educação: a processual, societal, e estrutural, para isso tomamos como base teórica desde Sá (1998), Moscovici (2000), Jodelet (2001), Almeida (2009), etc.

Posteriormente partimos para a estrutura metodológica da pesquisa, onde esclarecemos desde os sujeitos que participam da pesquisa, como o campo, e as técnicas de coleta e de análise dos dados.

Em seguida adentramos nos resultados da pesquisa, que apontam que o ser professor de geografia se encontra inserido dentro da categoria disciplinar, ou seja, o ser professor de geografia para os licenciandos é ser o professor detentor dos conhecimentos da ciência geográfica. Mas outras categorias também emergiram nos resultados, a categoria pedagógica ficou como a segunda de maior expressividade, demonstrando assim que os licenciandos compreender que o ser professor está conectado com o ato de ensinar, o compartilhar conhecimento. Duas outras categorias que emergiram das representações sociais dos licenciandos foram a afetiva e a profissional, ambas não possuíram grande destaque, mas nos permite perceber que o ser professor de geografia é uma profissão permeada de diferentes saberes, constituindo assim uma profissão que é construída como Pimenta (2005) destaca, uma profissão que se constrói mediante as relações sociais que envolvem o profissional docente.

E por fim concluímos apresentando nossas considerações acerca do objeto de estudo trabalhado ao longo da pesquisa, assim como realizando alguns apontamentos para futuras pesquisas.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSOR DE GEOGRAFIA: ONTEM E HOJE NA CONSTRUÇÃO DO SER PROFESSOR DE GEOGRAFIA

Ser professor na sociedade atual é desafiador. As desigualdades socioeconômicas e culturais que constituem a sociedade brasileira tornam o ambiente escolar palco de encontro de diferentes demandas, interesses e expectativas que tornam a profissão docente repleta de atribuições de diferentes áreas do conhecimento. Mas, em meio a todos os desafios que compõem essa profissão no Brasil, é importante mantermos a busca por uma educação igualitária para todos os brasileiros.

> Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais, e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (FREIRE, 2013, p.53).

Então, apesar das dificuldades encontradas na sociedade, sejam elas de cunho econômico ou cultural, precisamos ter em mente que essas dificuldades não são eternas, pois a sociedade é dinâmica e para buscarmos transformá-la se faz necessário pensarmos as barreiras sociais de modo a superá-las. Para isso, nada melhor que conhecermos nossa história para não cometermos falhas antigas. Assim, a partir de agora, propomo-nos a explanar um pouco acerca de como se deu, ao longo da história, a formação de professores de geografia, assim como conhecer a produção acadêmica que vem sendo construída atualmente nos cursos de formação de professores de geografia.

Como a formação de professores de geografia se confunde em um dado momento da história com a própria história da ciência geográfica, é necessário fazer uma breve explanação acerca da ciência geográfica, sua origem e consolidação como ciência, pois é mediante essa ciência que se origina o conhecimento geográfico que atualmente é trabalhado na educação básica, e realizamos essa discussão embasados principalmente em dois autores Andrade (2008) e Moraes (1991).

2.1 CIÊNCIA GEOGRÁFICA: ORIGEM E CONSOLIDAÇÃO COMO CIÊNCIA

Desde o período hoje intitulado de pré-história, os povos já possuíam saberes de cunho geográfico. Andrade (2008, p. 31) é categórico quanto a isso:

> Admitindo-se como povos primitivos aqueles que viveram na pré-história, sem conhecimento da escrita, somos forçados a admitir que eles, vivendo na superfície da terra, dela retirando o seu sustento e tendo uma concepção do mundo, já tinham ideias geográficas.

Sendo assim, o conhecimento geográfico é antigo, estando presente na terra desde o surgimento das primeiras civilizações. Trata-se de um saber que muitas vezes é menosprezado pela sociedade, por acharmos que é de pouca relevância, ou algo comum, que é compreendido por todos. Mas, na verdade, o conhecimento geográfico ao longo da história humana se mostra fundamental para o desenvolvimento humano.

Vejamos alguns exemplos de forma a tornar mais claro o que elencamos: o conhecimento das estações do ano, a sazonalidade de determinadas culturas agrícolas, diferenciação dos tipos de solo, relevo e clima que permitem o homem desenvolver diferentes técnicas agrícolas, esses são apenas alguns exemplos de como o conhecimento geográfico é fundamental para o desenvolvimento da sociedade.

Esse conhecimento prático, se faz presente desde os povos primitivos, que mediante suas vivencias foram construindo os primeiros conhecimentos geográficos, de tal forma que, por exemplo, sociedades *ágrafas* (sem escrita) já compreendiam o ciclo das estações do ano. Andrade (2008) também destaca que o povo do Império Inca já possuía noção do movimento de translação da Terra em torno do Sol.

Tudo isso nos mostra como as demais civilizações e povos primitivos já desenvolviam no seu dia a dia conhecimentos geográficos. Afinal a geografia é um conhecimento que trabalha a relação do homem com a natureza. Sendo assim, desde que o homem se fez presente no planeta Terra começou a desenvolver os saberes geográficos.

Mas como temos uma grande ênfase na história de origem ocidental, europeia mais propriamente, acabamos por cair no hábito de elencar a Grécia como a origem do conhecimento geográfico, muitas vezes esquecendo de grandes contribuições de outros povos. Andrade (2008, p. 36) aponta que “os conhecimentos acumulados pelos povos orientais seriam depois utilizados pelos gregos, quando se tornaram um povo

dominante, de conquistadores, para elaborarem os conhecimentos básicos que deram a ciência moderna". Isto é, muito do que hoje alega-se ser contribuição grega já foi pensado e teorizado anteriormente no mundo oriental.

Nenhum conhecimento é criado do nada, pois tem origem em relações, em trocas de ideias, de informações. Assim é o conhecimento geográfico, fruto de diversos agentes sociais, de múltiplas camadas sociais, pois esse conhecimento foi, e é produzido ao longo da história humana, carregando consigo diferentes culturas, e forma de viver da humanidade.

Apesar desse conhecimento ser oriundo de toda essa relação, a partir de agora abordemos um pouco o conhecimento geográfico deixado pela civilização grega, já que o termo geografia tem origem nesse povo, mediante o livro escrito por Estrabão:

> Estrabão escreveu um livro, em 17 volumes, intitulado Geografia, em que, baseado nos conhecimentos de sua época, procurou descrever o mundo conhecido. A ele cabe o mérito de haver utilizado, pela primeira vez, o termo Geografia e de haver compilado todo o conhecimento científico, geográfico, da época. (ANDRADE, 2008, p. 37).

A obra pode ser vista como uma enciclopédia do conhecimento geográfico do início da Era Cristã. Seabra (2007) mostra-nos que os gregos alegavam que caberia aos estudos geográficos descrever os fenômenos manifestados na superfície da Terra. Vemos isso refletido no significado etimológico da palavra geografia, Moraes (1991) aponta *geo* significa terra, e *grafia* significa descrição. Sendo assim, na Grécia antiga, o conhecimento geográfico era tomado como o estudo da superfície da Terra.

A civilização grega foi de suma importância para a ciência geográfica que temos hoje. Muito disso deve-se, segundo Andrade (2008), ao fato de que a produção desse período foi bem conservada, chegando ao nosso conhecimento na atualidade. Um exemplo é a obra de Estrabão intitulada "Geografia", pois chegou completa aos dias de hoje, com exceção do volume VII.

Além disso, a importância dos achados da civilização grega se deve ao fato de grandes descobertas realizadas, tais como:

> A esfericidade da Terra teve aceitação geral entre os sábios gregos da época; Aristóteles chegou a apresentar o fato de a Terra projetar na Lua uma sombra redonda, durante os eclipses, como prova da mesma, os trabalhos de Geodésia, efetuados por Erastóstenes para indicar dimensões do planeta, partiam da ideia de que a Terra tinha

> forma esférica e se baseavam na medida da inclinação dos raios solares em um poço, em dois pontos diferentes, situados na mesma longitude – no caso, Sienna e Alexandria. Para isto Erastóstenes utilizava um instrumento muito simples, o gnômon, e chegou a estabelecer que a esfera terrestre teria 250.000 estádios, ou 42.000 quilômetros, medida quase idêntica à hoje aceita de 40.000 quilômetros. (ANDRADE, 2008, p. 38).

A descoberta e aceitação da esfericidade da Terra na antiguidade clássica é uma grande conquista e ajudou muito a sociedade moderna atual, já que esse conhecimento possibilitou-nos o desdobramento de diversos outros saberes geográficos, como a alternância de exposição à radiação solar, que permite assim a distribuição da vida na terra, a existência de diferentes zonas climáticas, que por sua vez corroboram para a diversidade vegetal do nosso planeta, entre muitos outros saberes.

O conhecimento grego acabou por ser apropriado pelos romanos, com a dominação romana da Bacia do Mediterrâneo, estendendo o seu domínio, segundo Andrade (2008), sobre o Oriente Médio até os Mares Negro e Cáspio, chegando na Europa ao rio Reno, e atravessado o Canal da Mancha, dominado assim a Bretanha.

> Os romanos, porém, sendo muito pragmáticos, procuraram desenvolver ao máximo a organização do seu império e o comércio entre as dezenas de províncias que o compunham. Daí a importância maior que deram à geografia descritiva e a menor preocupação com a geografia matemática, deixada aos sábios gregos. (ANDRADE, 2008, p. 42).

Percebe-se, assim, que a geografia romana segue um caminho mais descritivo, visando sempre à localização das áreas com riquezas para o império, assim como a delimitação de suas fronteiras de forma clara, sempre tendo como objetivo a delimitação e preservação do território romano.

Além disso, a “geografia romana” trabalhou bastante com o conceito de região, já que, segundo Corrêa (2012), esse conceito da geografia *a priori* tinha o sentido de uma unidade administrativa, de uma área sob certo domínio, e o Império Romano dividia seu território por unidades administrativas, ou seja, por regiões.

A própria palavra região tem origem do latim *regere*, e *regione* era o nome empregado para designar as áreas que se encontravam subordinadas à lei de Roma. Com o passar do tempo e a expansão do cristianismo, temos que:

> [...] domínio dos princípios bíblicos faria recuar uma série de “verdades cientificas” aceitas pelos gregos, voltando a velhas teorias, como as que negavam a esfericidade da Terra, considerando-a como um disco, tornando perigosa a navegação a certa distância do continente, pois o navegador poderia chegar ao fim do disco e desaparecer da superfície do planeta. Nesses livros descritivos, escritos no passado, ao lado de informações concretas e verdadeiras, havia uma séria de informações falsas, fantasiosas, sobretudo as que descreviam monstros, animais de dimensões formidáveis e formas diversas de terrenos, informações que dificultavam o melhor conhecimento da realidade existente e consequentemente se constituíam num desserviço ao avanço do conhecimento científico. (ANDRADE, 2008, p. 43).

É interessante ver como o conhecimento geográfico faz-se presente na Terra há tantos anos e como importantes descobertas foram feitas sem nenhum grande aparato tecnológico informacional. Diversas culturas causaram diferentes impactos sobre o desenvolvimento desse conhecimento.

Com o esfacelamento do Império Romano, de acordo com Andrade (2008), temos sua divisão entre reinos “bárbaros”, assim como ocorre a expansão do islamismo, de modo que “alguns árabes fizeram viagens de longo percurso e estudaram não só as condições naturais e os recursos a serem explorados, nas áreas percorridas, como também as instituições e os costumes dos povos dominados”. Graças a tais escritores, temos nos dias de hoje obras notáveis que explanam de forma clara características da natureza visualizadas e estudadas ao longo das viagens desses estudiosos, assim como as formas utilizadas pelo homem para melhor aproveitá-las e para explorar outros homens.

É muito interessante notar que, apesar de o período da história intitulado de Idade Média ser muito conhecido como Idade das Trevas, por constituir-se como um lapso de cerca de 1000 anos em que os ideais religiosos são colocados em contraponto aos ideias racionais, temos, ainda assim, produção de conhecimento geográfico. Mesmo que não seja tão expressivo, “foi na Idade Média que numerosos viajantes partiram do Ocidente, da Itália sobretudo, à procura das terras do Extremo Oriente, onde sabiam existir o grande Império Mongol” (ANDRADE, 2008, p. 50).

Assim, apesar de nesse período ocorrer o predomínio da Igreja e dos ensinamentos que visavam aumentar a fé do povo e consequentemente expandir a religião, temos também a produção de conhecimento e descobertas de diversas terras do globo antes desconhecidas, como é o caso da Islândia e da Groenlândia.

Mas a real expansão territorial vem ocorrer apenas no final da Idade Média:

> Os séculos XV e XVI presenciariam a intensificação das grandes navegações, com o descobrimento do caminho marítimo para as Índias, o descobrimento e a conquista da América e o início da navegação no Oceano Pacífico, que seria intensamente explorado no século XVIII. Nesse século, além da exploração da costa australiana e das ilhas do Pacífico, observou-se também, ao norte, a expansão russa pela Ásia Setentrional e integração de vastos territórios ao mundo conhecido dos ocidentais. A exploração do interior de continentes como a Ásia Central e Meridional e a América e a África seria intensificada nos séculos XVIII e XIX, quando se intensificariam também as expedições às regiões polares, Ártico e Antártica. (ANDRADE, 2008, p. 58).

A expansão das Grandes Navegações impulsionou o desenvolvimento de técnicas mais avançadas de localização, o real desenvolvimento da cartografia, além das descobertas de novas formas de relevo, vegetação, clima, pedologia, ou seja, o desenvolvimento de diferentes áreas do conhecimento geográfico, pois apenas conhecendo esses novos territórios os dominadores saberiam a proporção da riqueza que poderiam alcançar.

Percebe-se, assim, que a geografia, desde os primórdios do seu desenvolvimento, implica em poder. Na idade primitiva, propiciou a sobrevivência humana; em seguida, favorece a dominação de um povo sobre o outro. Percebe-se, assim, que é um conhecimento que promove a diferença para a sociedade que dele apropria-se.

Podemos ver isso claramente ao nos debruçarmos em dois fundadores da geografia enquanto ciência, Alexander Von Humboldt e Karl Ritter, os chamados pais da geografia. Isso porque foi mediante esses autores que a geografia foi tomando forma ainda século XVIII, ou seja, os dois foram os precursores epistemológicos da Ciência Geografia. Eles deram origem ao que foi fundamentado no século XIX, mediante suas produções teóricas e metodológicas.

E o contexto histórico que impulsionou o desenvolvimento do conhecimento geográfico mediante Alexander Von Humboldt e Karl Ritter foi um período de formação do Estado-nação alemão. No século XVIII, a Alemanha ainda não existia como um Estado-nação, pois era apenas um aglomerado de feudos. Mas com a sedimentação do capitalismo e o expansionismo de Napoleão, inicia-se a busca pela unificação da nação alemã.

É aí que o conhecimento geográfico faz-se essencial, pois contribuiu com o conhecimento físico do espaço (permitindo conhecer as riquezas naturais como fontes de energia, rios, solos, relevo etc.) e de fatores humanos como economia, rural X urbano, população, entre outros.

Moraes (1991) aponta que Alexander Von Humboldt, naturalista de formação, compreende a geografia como uma ciência de síntese dos conhecimentos da terra, efetua diversas viagens e propõe o empirismo raciocinado como método da geografia, constituindo a observação como principal técnica.

Já Karl Ritter, ainda de acordo com Moraes (1991), surge com uma proposta antropocêntrica, tomando o homem como sujeito da natureza, valorizando a relação do homem com o meio e também reforçando a análise empírica. Esses dois autores, assim, contribuem essencialmente para a consolidação do estado Alemão através de seus estudos, que proporcionaram o conhecimento espacial necessário para a formação de uma nação.

A produção de Alexander Von Humboldt e Karl Ritter propiciou o avanço da geografia, que, de acordo com Seabra (2007), no século XIX, foi sistematizada e consolidada como ciência. Passou, assim, a ter princípios, conceitos basilares e um objeto de estudo fundamentado, que vem a ser o espaço geográfico, que se constitui da relação homem X natureza. Como podemos perceber, a Ciência Geografia é recente.

Apesar de todo o conhecimento geográfico produzido ao longo da história ter colaborado para a constituição da humanidade, existem alguns fatores que foram fundamentais para isso. Segundo Moraes (1991), um dos principais foi a transição do feudalismo para o capitalismo.

Mas, tendo em vista que a unificação da Alemanha deu-se tardiamente, se compararmos com outros países europeus, já que se consolidou apenas no século XIX, os alemães ficaram de fora da partilha dos territórios coloniais. Surge, assim, o projeto imperial de expansionismo alemão.

E a geografia surge novamente como um dos conhecimentos fundamentais desse projeto. É nesse contexto que surge a figura de Friedrich Ratzel, também alemão, um típico intelectual engajado nos projetos estatais, de acordo com Andrade (2008).

Sendo assim, Friedrich Ratzel foi responsável por fundamentar o que Humboldt e Ritter deram início no século XVIII, ou seja, fundamentar a Ciência Geografia,

atribuindo-lhe como objeto de estudo a influência que as condições naturais exercem sobre a humanidade. Percebe-se, então, que a geografia já vai perdendo o caráter meramente descritivo das paisagens e das regiões e começa a ser pensada de forma social, econômica e cultural já que coloca em pauta a relação homem X natureza.

Mas como Friedrich Ratzel contribui para o projeto expansionista alemão? À medida que o mesmo defende a ideia de que o território representa as condições de trabalho e existência de uma sociedade, criando o conceito de “espaço vital”. Alega, assim, que cada sociedade precisa de um determinado território para se desenvolver e crescer. Ele fundamenta os ideais expansionistas alemães, pois a dimensão territorial seria responsável por garantir o bem estar da nação.

Ao vermos como a geografia de Friedrich Ratzel encontrava-se atrelada ao projeto imperial alemão, não devemos cair no erro de o culpar ou de pensar que sua produção foi negativa. Esse autor foi responsável por pensar o elemento humano e abriu frente para diversos outros estudos que acabaram por deter-se sobre a relação homem X natureza.

Além disso, suas ideias deram origem, conforme Moraes (1991, p. 20) destaca, à escola ambientalista, corrente que visa ao estudo do homem em relação com o meio no qual se insere. Além dessa escola, seu pensamento fundamentou a base da geopolítica: “esta corrente, dedicada ao estudo da dominação dos territórios, partiu das colocações ratzelianas, referentes à ação do Estado sobre o espaço” (MORAES, 1991, p. 20).

E o maior desdobramento do pensamento de Friedrich Ratzel de forma radicalizada foi a escola denominada por seus discípulos de “determinismo geográfico”. Essa escola se fundamenta em alguns princípios de Ratzel, mas de forma radical e simplificando seu pensamento original:

> Os autores dessa corrente partiram da definição ratzeliana do objeto da reflexão geográfica, e simplificaram-na. Orientaram seus estudos por máximas, como “as condições naturais determinam a História, ou “o homem é um produto do meio” – empobrecendo bastante as formulações de Ratzel, que falava de influências. (MORAES, 1991, p. 20).

Essa escola de origem alemã impulsionou o surgimento de outra grande escola, a possibilista, de origem francesa, que nasce para combater a ideia determinista alemã e tem como fundador Vidal de la Blache. Para compreender o motivo de a

escola francesa visar combater a ideia determinista alemã, é preciso pensar o momento histórico que se constituía.

A França e a Alemanha possuíam o controle hegemônico do continente europeu na segunda metade do século XIX. De acordo Moraes (1991), existia “entre estes dois países, um choque de interesses nacionais, uma disputa entre imperialismos”, o que os levou à Guerra Franco-Prussiana no ano de 1870, vencida pela Alemanha e que determinou para o Estado francês a perda dos territórios da Alsácia-Lorena, em que se localizavam as principais reservas francesas de carvão. É justamente nesse período que o Estado francês compreende a importância do conhecimento geográfico para expansão e manutenção de um Estado-nação. Assim ocorre o impulsionamento do estudo geográfico, que:

> [...] se desenvolveu com o apoio deliberado do Estado francês. Esta disciplina foi colocada em todas as séries do ensino básico, na reforma efetuada pela Terceira República. Foram criadas, nessa época, as cátedras e os institutos de Geografia. Todos estes fatos demonstram o intuito do Estado no sentido de desenvolver esses estudos. Tal interesse advém de consequências da própria guerra. Uma frase de Thiers, primeiro-ministro da França, bem o demonstra; diz ele: “a guerra foi ganha pelos instrutores alemães”. A guerra havia colocado para a classe dominante francesa a necessidade de pensar o espaço, de fazer uma Geografia que deslegitimasse a reflexão geográfica alemã e, ao mesmo tempo, fornecesse fundamentos para o expansionismo francês. (MORAES, 1991, p. 22).

Lacoste (2012, p. 22) traz-nos que a “geografia serve, em princípio, para fazer a guerra”, destacando que a mesma não serve apenas para a guerra propriamente, para a distribuição das tropas, sua localização. Aponta que a geografia é um saber estratégico para o chefe de Estado, que o saber oriundo da geografia é múltiplo, o que propicia um saber que corrobora a manutenção e até a expansão de um Estado-nação. Como já vimos desde a antiguidade clássica na Grécia, temos o desenvolvimento da geografia, que contribuiu para o Estado grego.

A geografia que conhecemos e é tão difundida nas escolas não é a única. E ao longo da história humana é perceptível isso claramente, no Estado francês, assim como no alemão. A geografia se desenvolve nas cátedras universitárias, e em seguida nas escolas, como uma forma de fundamentar o imperialismo nacional, um sustentáculo do projeto nacional, ou seja, a geografia que temos sendo aplicada na educação básica por muitos anos foi fruto daquilo que os estados nações buscavam

para a formação da nação, outro exemplo claro disso é o Brasil, pois temos no período imperial uma geografia escolar que exaltava as riquezas naturais do país, de modo a contribuir com a formação do nacionalismo brasileiro.

Assim a escola francesa da geografia, difundida como possibilista, surge de forma a quebrar o que é pregado pela escola alemã (ANDRADE, 1991), defendendo como objeto de estudo a relação entre homem e natureza, na perspectiva do conceito de paisagem, tendo em vista a disputa imperial entre França e Alemanha. Dessa forma, a natureza, na concepção francesa é vista como campo de possibilidades da ação humana, dando origem ao “gênero de vida”:

> A teoria de Vidal concebia o homem como hóspede antigo de vários pontos da superfície terrestre, que em cada lugar se adaptou ao meio que o envolvia, criando, no relacionamento constante e cumulativo com a natureza, um acervo de técnicas, hábitos, usos e costumes, que lhe permitiram utilizar os recursos naturais disponíveis. A este conjunto de técnicas e costumes, construído e passado socialmente, Vidal denominou “gênero de vida”, o qual exprimiria uma relação entre a população e os recursos, uma situação de equilíbrio, construída historicamente pelas sociedades. A diversidade dos meios explicaria a diversidade dos gêneros de vida. (MORAES, 1991, p. 24).

À geografia caberia, então, estudar a diversidade de gêneros de vida, ou seja as diferentes formas de relação do homem com a natureza e os modos como se dão em diferentes culturas e sociedades. A escola possibilista francesa e as ideias formuladas por Vidal de La Blache nascem de modo a confrontar a escola determinista alemã.

Ambas as escolas, tanto a alemã quanto a francesa, são frutos do momento histórico, já mencionado anteriormente, e das relações sociais que estavam ocorrendo. A primeira buscava consolidar o Estado alemão; a outra, defender as conquistas francesas.

É perceptível até o momento o quanto o conhecimento geográfico constitui-se como um instrumento de poder, um saber estratégico, um dispositivo que, segundo Agamben (2005, p. 13), seria “qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes”. A ciência geográfica foi um dispositivo, pois orientou, modelou, capturou e determinou uma série de ações que promoveram a consolidação do Estado alemão no século XIX.

Além do determinismo (alemão do século XIX) e do possibilismo (francês da primeira metade do século XX), existiram outras correntes do pensamento geográfico, como a racionalista, que, segundo Moraes (1991, p.31), tem como grandes autores Alfred Hettner e R. Hartshorne. Essa corrente chama-se racionalista, pois é menos empirista que as anteriores. A corrente racionalista é a terceira de maior orientação na geografia tradicional e fundamenta-se no Neokantismo de Rickert e Windelband.

Vejamos um pouco a respeito:

> Alfred Hettner foi um geógrafo alemão, professor da Universidade de Heidelberg e editor de uma das principais revistas geográficas de seu país, a *Geographische Zeitchrift*. Publicou suas obras entre 1890 e 1910, tendo sido assim influenciado pelo refluxo das críticas francesas às colocações de Ratzel. Por essa razão, suas teorizações foram a busca de um terceiro caminho para a análise geográfica, que não fosse o do Determinismo e o do Possibilismo. Hettner vai propor a Geografia como a ciência que estuda "a diferenciação de áreas", isto é, a que visa explicar "por quê" e "em que" diferem as proporções da superfície terrestre; diferença esta que, para ele, é apreendida ao nível do próprio senso comum. (MORAES, 1991, p. 31).

Sendo assim, Alfred Hettner, apesar de sofrer influência das escolas determinista e possibilista, buscou um terceiro caminho para a análise geográfica. Mas suas ideias não foram aceitas num primeiro momento. Foi apenas com Richard Hartshorne, um geógrafo americano, que o pensamento construído por Alfred Hettner encontrou maior aceitação da comunidade científica.

É claro que até início do século XX a geografia americana não encontrou aceitação mundial, nem grandes autores como a geografia alemã e francesa, mas, após a Primeira Guerra Mundial, a vertente estadunidense começou a encontrar maior aceitação mundial.

> Foi somente a partir dos anos trinta que a Geografia americana se desenvolveu, chegando esse país, nos anos mais recentes, a ser um dos centros mundiais da produção geográfica. Após 1930, desenvolveram-se aí duas grandes escolas de Geografia. Uma, na Califórnia, aproximou-se bastante da Antropologia, elaborando a Geografia Cultural. Seu mais destacado formulador foi Carl Sauer, que propôs o estudo das "paisagens culturais", isto é, a análise das formas que a cultura de um povo cria, na organização de seu meio. A outra, batizada de escola do Meio-Oeste, aproximou-se da Sociologia funcionalista e da Economia, propondo estudos como o da organização interna das cidades, o da formação da rede de transportes etc. Esta escola, ainda hoje bastante ativa, foi pioneira no uso dos modelos e da qualificação. (MORAES, 1991, p. 31).

É perceptível como as duas escolas desenvolvidas nos Estados Unidos da América possuem uma forte ligação com questões relacionadas ao desenvolvimento da nação.

A produção de Hartshorne, que encontrou maior repercussão dentre os geógrafos americanos, dado o seu caráter amplo (em busca de uma Geografia Geral) e explicitamente metodológico, é responsável por finalizar um período da história da geografia denominado de tradicional, que foi de extrema importância para a Geografia enquanto ciência, já que, nesse momento, seus principais conceitos foram cunhados (território, região, paisagem etc.), assim como os princípios e objeto de estudo dessa ciência. Além disso, esse longo período denominado de geografia tradicional deixou-nos um grande acervo acerca do globo terrestre.

As novas demandas sociais, oriundas no século XX, não encontravam respostas na produção da corrente tradicional da geografia, assim a geografia tradicional acaba por entrar em crise. Segundo Moraes (1991), passa-se a se questionar o propósito, o método e o objetivo da geografia, já que a mesma não comporta os inúmeros questionamentos que permeiam a realidade do século XX.

Diversas mudanças sociais aconteceram desde a expansão do capitalismo, da urbanização, e das novas relações do meio rural resultantes da mecanização:

> Vivia-se o capitalismo das empresas multinacionais, dos transportes e das comunicações interoceânicas. A realidade local era apenas elo de uma cadeia, que articulava todo o planeta. Isto defasou o instrumental de pesquisa da Geografia, implicando numa crise das técnicas tradicionais de análise. Estas não davam mais conta nem da descrição e representação dos fenômenos da superfície terrestre. Criadas para explicar situações simples, quadros locais fechados, não conseguiam apreender a complexidade da organização atual do espaço. O instrumental elaborado para explicar comunidades locais não conseguia apreender o espaço da economia mundializada. Estabelece-se uma crise de linguagem, de metodologia de pesquisa. O movimento de renovação vai buscar novas técnicas para a análise geográfica. De um instrumental elaborado na época do levantamento de campo, vai se tentar passar para o sensoriamento remoto, as imagens de satélite, o computador. (MORAES, 1991, p. 34).

Essa renovação da geografia surge de forma a negar a fundamentação de origem positivista clássica e não segue uma via de mão única, de forma a ficar mais claro que podemos dizer que existem correntes que surgem e que visam a repensar

o conhecimento geográfico: geografia pragmática (1950); geografia crítica (1970); geografia humanística (1970). É importante ressaltar que essas diferentes correntes do pensamento geográfico vão se formando ao longo de vários anos e resultam da produção de diferentes autores. As datas postas periodizando cada uma são apenas para ilustrar os períodos em que encontraram mais força e mais aceitação no cenário.

A geografia pragmática, muito difundida como quantitativa, teorética, nova geografia e geografia dos sistemas, foi constituída por diferentes pensamentos, em que diferentes autores defendiam suas propostas. Surge em um momento do Pós-Segunda Guerra Mundial e não visa romper com a divisão de classes. Seu objetivo é renovar a abordagem metodológica, tornar a geografia mais moderna mediante o uso das novas tecnologias. De acordo com Moraes (1991, p. 39), é uma geografia utilitária, um "conhecimento diretamente operacionalizável, que permite a intervenção deliberada sobre a organização do espaço". Sendo assim, apesar de mudanças metodológicas, a geografia pragmática não realiza um rompimento real com a geografia tradicional, à medida que continua servindo para a manutenção do Estado e das classes sociais.

Já a corrente da geografia crítica, como o próprio nome designa, vem com uma postura crítica da realidade social. Um exemplo é o autor Yves Lacoste com o livro *A Geografia serve, antes de mais nada, para fazer a guerra*, que tem sua primeira edição publicada em 1976, obra que expõe a existência de duas geografias e que ambas servem para a manutenção do estado burguês. A primeira existe desde os primórdios da humanidade, como já mencionamos, e corroborou para a formação de grandes impérios como o romano e de Napoleão, ou seja uma geografia que assegura o poder nacional. A segunda geografia, creditada aos professores e à figura da escola, visaria:

> [...] em primeiro lugar, mascarar a existência da "Geografia dos Estados-Maiores", apresentando o conhecimento geográfico como um saber inútil; assim, mascarar o valor estratégico de saber pensar o espaço, tornando-o desinteressante, para a maioria das pessoas. Em segundo lugar, a "Geografia dos Professores" serve para levantar, de uma forma camuflada, dados para a "Geografia dos Estados-Maiores", e, assim, fornecer informações precisas, sobre os variados lugares da Terra, sem gerar suspeita, pois tratar-se-ia de um conhecimento eminentemente apolítico, e, ainda mais, inútil. Lacoste mostra esta relação entre os dois planos, discutindo o uso, pelo Departamento de Estado dos E.U.A., das "ingênuas" teses francesas, nos bombardeios do Vietnã. (MORAES, 1991, p. 42).

É perceptível como a geografia crítica surge de forma a romper com o que havia se constituído. Um dos grandes nomes dessa corrente no Brasil é o professor Milton Santos, cujas obras são emblemáticas na forma de discorrer criticamente sobre o meio social no qual estamos inseridos. Um exemplo claro dessa postura é a obra *Por uma outra globalização*, que discorre sobre a fábula divulgada da globalização como a salvadora, uma produtora de bênçãos. O autor desmascara essa fábula ao elencar a globalização como ela é, trazendo à tona a desigualdade social que se aprofunda. Por fim, o autor apresenta-nos como ela pode ser, levantando uma esperança de que esse processo possa seguir outros caminhos que não produzam tamanhas desigualdades.

As obras dos professores Milton Santos e Yves Lacoste são dois exemplos da proposta da corrente da geografia crítica, que pensa o meio no qual estamos inseridos de forma científica sem visar à manutenção das classes e à supremacia do Estado nacional.

Além dessas duas correntes, a pragmática e a crítica, temos ainda a geografia humanística, que se debruça sobre as relações sociais com o meio, mediante a fenomenologia, pensando elementos como a identidade. Nessa vertente, os conceitos de paisagem e lugar encontram espaço para desenvolvimento.

Temáticas culturais como por exemplo as manifestações populares de grupos de maracatu entram em foco, assim como as diferentes produções artísticas das artes plásticas, literatura, música, e dança. Todas essas expressões humanas passam a ser tomadas como agentes produtores de conhecimento e começam a serem estudadas.

A geografia humanista rompe com o pensamento positivista ao destacar em seus estudos a voz dos povos e expressões antes subalternizados. E isso promove a diversificação e enriquecimento do conhecimento geográfico, mas também torna esse conhecimento ainda mais estratégico e instrumento de poder, à medida que não apenas as áreas, os recursos naturais e o meio ambiente são estudados, mas também as diferentes formas de o homem produzir o espaço geográfico.

Assim, concordamos com Lacoste (2012, p. 23), quando destaca que: “A articulação dos conhecimentos relativos ao espaço, que é a geografia, é um saber estratégico, um poder”. A geografia é um conhecimento múltiplo, por abarcar diferentes áreas da produção humana. Dessa forma, é essencial dentro do quadro atual em que vivenciamos atentarmos para o movimento de marginalização dos saberes geográficos nos espaços de educação básica.

Como vimos no passado, a geografia serviu para a manutenção dos Estados, das classes dominantes, e não podemos nos permitir voltar para uma geografia alienante, cujos interesses não são o bem-estar social. E aí entra a importância da produção acadêmica e da ação docente, pois, como já mencionamos, os principais pensadores que deram forma à Ciência Geografia foram os seus primeiros professores, em cátedras universitárias.

Portanto a figura dos professores e seus posicionamento perante as ações que ocorrem no meio social são de extrema importância para o desenvolvimento do pensamento geográfico nos dias de hoje. Mas, antes de nos debruçarmos sobre os professores no contexto social atual, vejamos a partir de agora como o conhecimento geográfico avançou das universidades para a educação básica, assim como se originaram os primeiros cursos de formação de professores de geografia.

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES GEOGRAFIA: ONTEM E HOJE

A formação de professores foi preconizada, segundo Saviani (2009), por Comenius, ainda no século XVII. Portanto esse debate perpassa já muitas décadas. Mas a cada dia torna-se mais relevante pensar a formação desses profissionais da educação, já que, com o passar do tempo, a sociedade encontra-se mais e mais permeada por relações fluídas, nas quais interesses de múltiplos agentes convergem, tornando o campo da educação como um espaço de disputa, de modo a assegurar a soberania de um pensamento que corrobore o seu desenvolvimento.

Por certo a formação de professores torna-se campo para confronto de diversos modos de pensar a educação. Podemos ver isso ao longo da história da educação, onde diferentes racionalidades nortearam a formação desses profissionais por um determinado momento. Ressaltamos que a história da formação de professores de geografia encontra-se dentro da história da formação de professores de diversas áreas dos saberes.

Apesar de Comenius já falar da formação de professores, historicamente a preocupação com tal formação só veio ocorrer de forma efetiva no século XIX, pois apenas na “Revolução Francesa, foi colocado o problema da instrução popular. É daí que deriva o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores” (SAVIANI, 2009, p. 143).

Sendo assim, após a Revolução Francesa, que promoveu discussões e a luta pela formação da população em geral, independente da classe social, começa a ocorrer a preocupação com a formação de professores. Isso porque o quantitativo de profissionais necessários para garantir o acesso à educação a diversos públicos da sociedade ampliou-se, ou seja fazia-se necessário ter profissionais aptos para atender a demanda social, e econômica do momento.

Vejamos isso de forma mais clara com o seguinte exemplo: pensemos no passado, mais propriamente a Antiguidade Clássica (Grécia, Roma), quando apenas uma pequena parcela da população tinha acesso à educação; posteriormente na Idade Média, esse quadro não sofre grandes alterações, pois só a nobreza e o clero tinham acesso ao conhecimento produzido; na Modernidade, o conhecimento produzido academicamente ainda é algo presente somente para uma minoria nobre; mas, com a Idade Contemporânea, também chamada de Contemporaneidade, período cujo início remonta à Revolução Francesa (1789), ocorre o começo do acesso à educação para a população mais carente.

Isso promove uma grande demanda por profissionais da educação. Saviani (2009, p. 143) aponta que a primeira instituição de formação de professores denominada de Escola Normal foi proposta pela convenção em 1794 e instalada em Paris em 1795.

No Brasil, esse movimento vem se realizar mais tardiamente, pois, enquanto colônia, a problemática educacional das camadas mais pobres da sociedade não se fazia um tema de interesse para a coroa portuguesa. E é importante ressaltar que, antes do século XIX, “os conhecimentos geográficos ensinados nos estabelecimentos educacionais existentes no Brasil não estavam organizados a ponto de constituírem uma disciplina escolar específica”, segundo Rocha (2000, p. 129). A geografia trabalhada nos espaços escolares não se constituía propriamente como um campo disciplinar. Tratava-se de conteúdos trabalhados de forma a contribuir com a formação do nacionalismo, era uma geografia descritiva, de memorização, com uma visão pragmática e prevalecia o domínio da escola francesa, possibilista, que buscava promover o sentimento nacionalista na nação.

Os saberes propriamente geográficos e importantes para a nação eram, na verdade, trabalhados e estudados apenas pelos governantes do Estado. Afinal a geografia era uma ciência constituída de saberes de poder, ao povo cabia apenas conhecer superficialmente as riquezas naturais da nação.

É apenas com a Independência do Brasil que se inicia um debate que pensa na população mais carente da sociedade brasileira, mas a formação dos profissionais de educação não recebe foco. Gatti (2010, p. 1356) deixa claro que a formação de professores no Brasil surge efetivamente no final do século XIX, com a criação das Escolas Normais, que correspondiam, na época, ao ensino médio dos dias atuais. Sendo assim, a formação de professores não se fez desde o princípio vinculada ao ensino superior, como temos atualmente.

Esse momento inicial de pensar a formação de professores no Brasil, chamado por Saviani (2009, p. 143) de “ensaios intermitentes de formação de professores”, que vai de 1827 a 1890, é marcado pela instituição da Lei de 15 de outubro de 1827, que institui as Escolas de Primeiras Letras. Essa lei constituiu-se como um dispositivo que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas, mandando criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.

Assim, cinco anos após a Proclamação da Independência, que ocorreu em 1822, começa-se a pensar a educação de forma mais efetiva no Brasil. Isso 32 anos após o movimento que teve início na França. Esse primeiro momento estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais, que perdura até 1932, ou seja, dura por cerca de 42 anos.

Após todo esse período, de acordo com Saviani (2009), vemos ocorrer no ano de 1932 uma mudança no cenário nacional: a instituição dos Institutos de Educação, em pleno governo do presidente Getúlio Vargas. Essa mudança no cenário educacional deve-se a vários motivos e aqui destacamos as ações que tiveram início ainda na década de 1920, quando surge o "Escolanovismo", de iniciativa de liberais democráticos, que promoveram diversas reformas educacionais, cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal em 1932 e de Fernando de Azevedo em São Paulo em 1933. Mas vejamos como como ocorreu a formação desses institutos educacionais:

> A Escola Normal de então foi transformada em Instituto Pedagógico de São Paulo e em seu âmbito conviviam o Curso Normal, que formava os professores para as primeiras séries, o chamado Curso Primário, e o curso de aperfeiçoamento, que formava especialistas em nível pós-normal, ou seja, os inspetores, delegados de ensino, diretores e professores da Escola Normal. Mais tarde, em 1933, foi transformado em Instituto de Educação Caetano de Campos, que

> passou a também formar os professores para o nível secundário e desenvolver pesquisas na área. Foi essa instituição que, em 1933, tornou-se o Instituto de Educação, depois incorporado à Universidade de São Paulo (USP), onde veio a ser uma unidade universitária de preparação de professores para todos os graus de ensino. (BREZINSKI, 1999 *apud* BAZZO, 2004, p. 271).

Essa medida teve forte influência no que defendiam os Pioneiros da Escola Nova, que já falavam na necessidade de a formação de professores ser efetuada pelas universidades. Esse movimento de criação dos Institutos de Educação já é um "passo" para essa instituição, que ocorreu de forma gradual de 1939 a 1971.

Nesse período, inicia-se uma organização, ou melhor, uma sistematização acerca da formação de professores no Brasil, que culmina com a criação dos Cursos de Pedagogia e das diversas Licenciaturas, assim como ocorre a consolidação do modelo das Escolas Normais. É dentro desse contexto que surge o primeiro curso de formação de professor de Geografia no âmbito universitário brasileiro:

> A fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL/USP), em 1934, e do Departamento de Geografia, em 1946, teve papel fundamental no desenvolvimento da ciência ensino da disciplina. Do ponto de vista teórico, é importante registrar a profunda influência europeia sobre o desenvolvimento dessa ciência no Brasil, com destaque para a presença francesa, justificada pela nacionalidade dos primeiros mestres, entre os quais Pierre Monbeig e Pierrre Deffotaines, na FFCL-USP, e François Ruellan, na Faculdade Nacional do Rio de Janeiro. (PONTUSCHKA; CACETE; PAGANELLI, 2007, p. 45).

Como vimos, na história da ciência geográfica, a corrente determinista de origem alemã tomou a dianteira nas discussões, mas em contraponto à vertente germânica, os franceses passaram a desenvolver sua geografia. E é justamente da influência francesa que os cursos de formação inicial de professores e bacharéis da geografia no Brasil vão surgir.

Essa influência francesa na educação brasileira não acontece apenas com a geografia de maneira isolada, mas com todo o modelo educacional brasileiro. Ribeiro (2011) aponta que a estrutura curricular, os métodos e a organização escolar francesa foram a base para o desenvolvimento da educação no Brasil, sofrendo, obviamente, alterações graças às diferenças culturais. Isso fica evidente na geografia quando analisamos:

> [...] os compêndios de Geografia utilizados nas escolas brasileiras ao longo do século XIX. Eles eram importados da França. Assim, seguidas gerações de estudantes foram ensinadas por meio do "Manuel de Baccalauréat" e do "Atlas Delamanche", mais do que isso, quando iniciou a produção de compêndios nacionais era perceptível a tentativa de aproximar-se o máximo possível das obras de referência francesas. (RIBEIRO, 2011, p. 823).

Assim, o desenvolvimento da geografia universitária no Brasil foi propositivo para o desenvolvimento de uma geografia brasileira. E ao desenvolver trabalhos acadêmicos, por sua vez, corroborou a geografia escolar.

> O IBGE também teve papel fundamental na produção de artigos sobre pesquisas de caráter geográfico, os quais chegaram aos alunos do antigo ginásio e colégio por meio dos professores da área, bem como pelos livros didáticos e pelas orientações metodológicas fundamentadas em publicações produzidas por esse instituto e pelo Conselho Nacional de Geografia. (PONTUSCHKA; CACETE; PAGANELLI, 2007, p. 49).

Percebe-se, assim, que o desenvolvimento da geografia no campo acadêmico foi preponderante para o desenvolvimento da geografia escolar, que passou a trabalhar não apenas conhecimentos tidos como decorebas, mas a trabalhar as problemáticas socioespaciais.

Mas, então, se o curso de formação de professores e bacharéis em geografia surge apenas no século XX, não existia o ensino de geografia no Brasil anteriormente? Sim, existia o ensino de geografia. Era realizado por profissionais formados em outras áreas do conhecimento, como os bacharéis em direito e engenheiros, entre tantas outras profissões. O fato de a geografia ser ensinada tantos anos por profissionais de outras áreas, que não estavam acompanhando os avanços que a ciência geográfica passou ao longo dos anos, leva-nos a ter, até hoje, uma geografia com um estigma de "decoreba":

> A geografia no antigo ginásio, até a época da fundação da FFCL/USP, em 1934, nada mais era do que a dos livros didáticos escritos por não-geógrafos. Esses expressavam geralmente o que foi a ciência até meados do século XIX, na Europa: enumeração de nomes de rios, serras, montanhas, cabos, capitais, cidades etc. A memória era a capacidade principal para o estudante sair-se bem nas provas. (PONTUSCHKA; CACETE; PAGANELLI, 2007, p. 46).

Para o avanço desse pensamento a formação de professores nas universidades, o acesso à ciência geográfica, foi fundamental. Além do surgimento dos cursos universitários para a formação desses profissionais, temos também outros fatores que corroboraram para o avanço do pensamento geográfico no Brasil, entre os quais: as criações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), ambos ocorridas em 1934. Além disso, temos o desenvolvimento de grupos de estudos nas universidades, como por exemplo:

> No Estado de São Paulo, reuniu-se um grupo de geógrafos pertencentes ao Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia de Rio Claro, os quais fundaram uma entidade denominada Associação de Geografia Teorética (Ageteo) e produziram, em 1971, o primeiro Boletim de Geografia Teorética, influenciados pela abordagem do IBGE desenvolvida no Rio de Janeiro, utilizando procedimentos quantitativos em suas análises. (PONTUSCHKA; CACETE; PAGANELLI, 2007, p. 52).

A Geografia Teorética, que vimos na citação anterior, debruça-se em dados estatísticos, em análises computadorizadas. E em contrapondo a esse grupo, outros geógrafos (docentes e discentes universitários), por compreenderem que apenas dados de natureza quantitativa não comportam os fenômenos estudados pela geografia, vão se debruçando na geografia crítica e fenomenológica. E assim essas correntes foram influenciando os demais trabalhos desenvolvidos. É importante ressaltarmos que o desenvolvimento que a Geografia sofreu no cenário nacional encontrava-se vinculado ao desenvolvimento do Estado-nação:

> Nesse contexto histórico, a Geografia foi um importante veículo a serviço do Estado brasileiro, pois sua presença nas escolas permitia atender aos anseios de valorização do País. Essa perspectiva nacionalista também deu o tom para a elaboração dos livros didáticos até a metade da década de 1970. (RIBEIRO, 2011, p .827).

Como mencionamos anteriormente, a Geografia é uma ciência de poder, pois o Estado para se desenvolver precisa conhecer suas riquezas naturais, suas fraquezas e seu arrojo de cunhos natural e social, como vimos quando falamos da origem da Geografia enquanto ciência na Alemanha e na França. Sendo assim, desde o começo do desenvolvimento da geografia no Brasil enquanto disciplina escolar e universitária, fez-se presente o pensar sobre a formação do Estado-nação.

É importante lembrarmos que os indígenas que aqui viviam antes da colonização brasileira já desenvolviam saberes geográficos no seu viver cotidiano. A Geografia está presente desde os primórdios da civilização humana, como já ressaltamos anteriormente, mas como aqui nos propomos a discutir a formação de professores de Geografia, dentro do caráter ocidental europeu, não estamos falando dos conhecimentos geográficos partilhados pelos grupos indígenas, e sim da esfera burocrática da educação.

É dentro desse contexto social, marcado por traços ocidentais europeus de civilização, que uma nova conjuntura política promove fortes mudanças no desenvolvimento da geografia universitária e escolar do Brasil. A implantação da Ditadura Militar, regime instaurado em 1º de abril de 1964, promoveu mudanças legislativas e redirecionou as ações educacionais para um outro modelo de ensino. Assim, no período de 1971 a 1996, segundo Saviani (2009), temos a substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério. Dessa forma, os avanços que a geografia brasileira teve no começo do século XX sofreram um retrocesso:

> [...] medidas ligadas à política educacional do País (sob regime militar), na década de 70, levaram para as escolas livros com saberes geográficos extremamente empobrecidos em seu conteúdo, desvinculados da realidade brasileira e, ademais, descaracterizados pela proposta dos Estudos Sociais, introduzidos pela Lei 5.692/71 (CONTI, 1976, p. 57). Esse empobrecimento dos livros didáticos é explicado pela imposição da censura militar sobre publicações, autores e editoras. (PONTUSCHKA; CACETE; PAGANELLI, 2007, p. 53).

Além da imposição de livros didáticos desassociados da realidade brasileira, ainda nesse período temos grandes mudanças no que se refere ao currículo e à matriz curricular, como a criação de Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica: “A legislação, imposta de forma autoritária, tinha mesmo a intenção de transformar a Geografia e a História em disciplinas inexpressivas no interior do currículo e, ao mesmo tempo, fragmentar mais ainda os respectivos conhecimentos” (PONTUSCHKA; CACETE; PAGANELLI, 2007, p. 60).

A licenciatura em Geografia, que foi construída ao longo de anos, sofre um duro golpe ao longo da Ditadura Militar. Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) apontam que os profissionais formados, licenciados, ao adentrar no ambiente escolar, com a criação da disciplina Estudos Sociais, viam seu campo de trabalho distanciado da sua

formação acadêmica, pois, ao aglutinar em uma única disciplina duas ciências diferentes (Geografia e História), que se debruçam sobre objetos de estudo próprios, a disciplina de Estudos Sociais tornava-se um campo confuso de saberes diversos.

Pensando nas problemáticas que o professor de Geografia enfrentou, temos o fato de que esse profissional perdia espaço para trabalhar conhecimentos da geografia física, pois as temáticas que eram elencadas para serem trabalhadas se voltavam apenas para temas da geografia humana. Além dessa problemática, ainda temos o fato de que não existia nenhum projeto, plano ou organização curricular para guiar o professor ao desenvolver seu trabalho. O foco da disciplina Estudos Sociais estava voltado apenas para a consolidação da nação, isso com uma visão ufanista:

> A implementação da ditadura só confirma a função que a Geografia já havia sido incumbida nas décadas anteriores, pois ela continuou a servir de ferramenta ideológica aos governantes, a partir de então, os militares. Nesse período, as concepções de conhecimento existentes na organização curricular demonstram um caráter racionalista e estanque do conhecimento. O entendimento era de que, para se desenvolver, o Brasil deveria investir na formação profissional de técnicos. A escola passa a ser responsável pela formação de mão de obra para as indústrias em pleno processo de crescimento. Espera-se que a educação escolar treine os trabalhadores e os prepare para o trabalho. (CASSAB, 2009 *apud* RIBEIRO, 2011, p. 828).

Então, o que vemos no cenário da instituição da disciplina Estudos Sociais é o distanciamento do objeto de estudo da geografia e consequentemente não comporta-se a diversidade de riquezas de conhecimentos da Geografia. A constatação da deficiência educacional nesse período foi tão forte que o governo lança no ano de 1982 o projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams), que tiveram o caráter de “revitalização da Escola Normal” (SAVIANI, 2009, p. 147).

Dentro desse cenário dos anos de 1980, temos uma forte mobilização de educadores em busca da profissionalização da docência. Esse movimento, com o fim da Ditadura Militar, corrobora as discussões em torno da formação inicial dos professores. É dentro desse quadro que temos em 1996 a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), que, apesar de não corresponder a todas as expectativas, mostra-se um avanço para a formação de professores.

> Com a publicação da Lei n. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – em dezembro de 1996, alterações são propostas tanto para as instituições formadoras como para os cursos de

> formação de professores, tendo sido definido período de transição para efetivação de sua implantação. Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. (GATTI, 2010, p. 1357).

Assim, no período de 1996 a 2006, assistimos ao surgimento dos Institutos Superiores de Educação, das Escolas Normais Superiores e do novo perfil dos Cursos de formação de professores (SAVIANI, 2009, p. 144). Todo esse movimento histórico que observamos até então leva-nos ao século XXI, em que temos uma política educacional de educação superior para profissionais docentes. Uma política educacional que pensa na importância de os saberes pedagógicos e específicos da licenciatura serem trabalhados em conjunto ao longo de todo o curso superior.

Vejamos a partir de agora alguns desses dispositivos legislativos, que vêm norteando a formação de professores de geografia no século XXI.

2.3 FORMAÇÃO INICIAL: DISPOSITIVOS LEGAIS

Dentro da sociedade brasileira, tivemos grandes avanços para a educação ao longo dos anos. Aqui destacamos dois pontos legislativos como sendo basilares para a educação atual: Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96).

Destacamos a Constituição Federal, pois a Carta Magna é fundante para a organização e funcionamento do país, assim como corrobora a formação da própria LDB 9.394/96, que é a lei que estabelece as diretrizes da educação nacional. Esses dois diplomas legais demarcam os direitos e deveres que a sociedade brasileira e seus governantes devem exercer.

Constituem-se, assim, como dispositivos fundamentais ao nortearem as práticas que regem a educação nacional. Por isso, ao tratarmos a formação de professores de geografia, é importante pensarmos de antemão sobre o que os dispositivos legais discorrem acerca desses profissionais da educação. A Constituição

da República Federativa do Brasil (1988), em seu Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, na seção I, já estabelece que:

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

O artigo acima já estipula de forma clara que é dever do Estado ofertar educação que prepare a pessoa para o exercício da cidadania. E aí destacamos a contribuição que a geografia escolar possui, à medida que trabalha saberes socioespaciais, contribuindo para que o estudante esteja apto a realizar leitura do mundo que o cerca.

Cavalcanti e Souza (2014, p. 6) destacam: “[...] defendemos que o objetivo do ensino de Geografia na escola é formar o raciocínio geográfico, ou seja, formar um modo de pensar geográfico para orientar práticas cidadãs cotidianas”. Mediante esse propósito, é fundamental a geografia fazer-se presente no ambiente escolar, à medida que esse conhecimento é significativo para a formação de cidadãos. A LDB 9.394/96 também estipula a presença da geografia no ambiente escolar, já que traz no §1º de seu artigo 26: “Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil”.

Ao tornar obrigatório o ensino do mundo natural e da realidade social e política, a LDB 9.394/96 acaba por tornar obrigatório o ensino da geografia na educação básica, já que essa disciplina correlaciona esses saberes. Assim, apesar da crise da geografia escolar que vivenciamos, na qual a disciplina vem sendo tratada de forma precária, temos a legislação brasileira assegurando o seu ensino. Temos, assim, uma normatização legal que assegura o ensino da geografia, mas, na prática cotidiana, no chão da escola e no senso comum, vivenciamos um movimento em que as ciências humanas como um todo vêm sendo relegadas a segundo plano.

> [...] e na medida, enfim, em que as disciplinas humanas se esqueceram do político, passando a adotar uma atitude predominantemente informada e diretamente dirigida por um utilitarismo generalizado sugerindo-lhes as questões a serem analisadas e apontando os resultados a serem obtidos e adotados, começaram a ingressar numa crise profunda, num eclipse meio

> prolongado ou em certa decadência e perder muito de seu prestígio intelectual e social. (JAPIASSU, 2012, p. 94).

À medida que as ciências humanas adotam a postura de que não são detentoras de solução para os problemas sociais, a sociedade de consumo atual busca uma ciência utilitarista que resolva as questões sociais, dando respostas prontas e acabadas. Mas as ciências humanas não se enquadram nesse modelo, já que estudam questões que vão além do utilitarismo.

Mas, apesar desse quadro exposto acima, a LDB 9.394/96 surge ainda no século XX, para pensar e formar professores críticos e reflexivos, à medida que estabelece em seu artigo 43, entre as finalidades da educação superior:

> 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;

Ao estipular essas finalidades, a legislação brasileira garante o direito e o dever dos cursos de ofertarem o desenvolvimento de um profissional integral, que pensa o espaço no qual está inserido. Isso é salutar, pois, como vimos anteriormente, a geografia por muito tempo foi um dispositivo que propiciou a formação de Estados-nações, sem realmente possuir uma preocupação com o desenvolvimento de cidadãos emancipados, mentes pensantes e agentes de transformação.

Lacoste (2012, p. 23) aponta que “a articulação dos conhecimentos relativos ao espaço, que é a geografia, é um saber estratégico, um poder”, constituindo-se como um saber de poder. É essencial conhecer as leis e regulamentos que regem a educação nacional, entre tais regulamentos, destacamos aqui as resoluções: CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002; Nº 2, de 27 de agosto de 2004; Nº 1, de 17 de novembro de 2005; e Nº 2, de 1º de julho de 2015. Além dessas resoluções, temos agora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Conhecendo esses regulamentos, que implicam na formação docente, podemos identificar quais interesses e racionalidades irão nortear os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), que por sua vez agem diretamente na formação inicial dos docentes de geografia e consequentemente nas práticas pedagógicas.

A Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 é um importante marco regulatório para a formação docente do século XXI, pois é instituída de forma a estabelecer a formação de professores da educação básica, mediante a graduação em licenciatura no nível superior, assim como estabelece toda a organização institucional e curricular para as diversas licenciaturas. Tudo isso em consonância com a LDB 9.394/96.

Quadro 1: Orientações para a formação docente - Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002

Marco regulatório	**Orientações – Formação docente**
Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:	I - o ensino visando à aprendizagem do aluno; II - o acolhimento e o trato da diversidade; III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural; IV - o aprimoramento em práticas investigativas; V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso; II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera; b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais; c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências; d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias. III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Fonte: Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.

No quadro acima, podemos identificar orientações para a formação docente. A resolução mencionada elenca que a formação inicial deve visar à aprendizagem do aluno, como também pensar a formação humana do indivíduo, já que põe em pauta que se deve trabalhar o acolhimento e o trato da diversidade, assim como o enriquecimento cultural dos discentes.

A resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 segue, assim, as diretrizes da educação estabelecidas na LDB 9.394/96, em especial, no artigo 43, que estabelece: “A educação superior tem por finalidade: I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” (BRASIL, 1996). Outro ponto que destacamos é a questão das competências mencionadas no texto da resolução:

> São múltiplos os significados da noção de competência. Eu a definirei aqui como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos. (PERRENOUD, 1999, p. 4).

A discussão sobre competências tem ampla vigência nos anos 2000, mediante o desdobramento de reflexões sobre a obra de Phillip Perrenoud. Atualmente percebemos o retorno do enfoque das competências, agora através de documentos norteadores da educação básica, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

A resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 acabou por ter o prazo de adequação dos cursos das diversas licenciaturas prorrogado, por meio da resolução Nº 2, de 27 de agosto de 2004: “Art. 15. Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução até a data de 15 de outubro de 2005.” Nesse ano temos a Resolução Nº 1, de 17 de novembro, que altera a Resolução CNE/CP nº 1/2002, ao acrescentar o § 3º ao artigo 15:

> § 3º As instituições de ensino superior decidirão pela aplicação, ou não, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, aos cursos de Licenciatura, de graduação plena, aos alunos atualmente

> matriculados, ainda sob o regime dos Currículos Mínimos, de acordo com as suas normas internas. (BRASIL, 2005, p. 1).

Percebe-se que as alterações empreendidas em 2004 e 2005 na resolução de 2002 não provocaram grandes transformações na formação docente. Mas, em 2015, uma nova resolução, a Nº 2, de 1º de julho de 2015, passou a definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores em nível superior dos cursos de licenciaturas diversas, dos cursos de formação pedagógica e para a formação continuada. Essa resolução detalha diversas atribuições para as instituições de ensino superior, desde a formação inicial até a formação continuada de profissionais da educação, preconizando que as instituições devem seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais. No § 1º do artigo 2º, podemos identificar a concepção de docência que a resolução traz:

> § 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015, p. 3).

Percebe-se aí que a formação de professores já não é vista apenas como uma formação bacharelesca. A formação inicial, assim como a continuada, é pensada como um processo que envolve os saberes específicos tidos como disciplinares, ou seja, aqueles conhecimentos da ciência basilar da licenciatura, como os saberes geográficos, que podemos ver na licenciatura em geografia. Mas, ao mesmo tempo, devem também ser considerados na licenciatura saberes pedagógicos, princípios de formação humana, saberes políticos e saberes culturais, de forma a desenvolver a criticidade, algo essencial para a formação humana e profissional.

Além disso, podemos ainda ver na Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, a tríade da formação docente: ensino, pesquisa e extensão. Afinal, é inerente à formação docente a presença desses três pilares, de forma a termos uma formação docente crítica e reflexiva.

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2015, p. 30).

A docência é uma profissão que requer movimento, pois o saber não se encontra pronto, de forma que não nos cabe apenas ingeri-lo como um alimento. O saber é produzido, e sua produção requer práticas, assim como o pensar reflexivo. E para isso acontecer é preciso realizar a tríade ensino, pesquisa e extensão.

Devemos nos atentarmos um pouco para esses marcos regulatórios, de modo a conhecer alguns documentos que norteiam a formação docente. Esses marcos permitem-nos compreender como a educação vem sendo pensada. É salutar lembrarmos que no passado o conhecimento geográfico era utilizado para regular e orientar as ações dos cidadãos de forma a manterem o Estado-nação. Portanto precisamos pensar sobre o que vem norteando a geografia escolar hoje e quais interesses cercam essa disciplina. Será que temos ainda hoje uma geografia da manutenção do poder do Estado? Ou será que se instituiu uma geografia crítica e reflexiva do espaço, que auxilia a formação de cidadãos? Quais racionalidades permeiam esses marcos regulatórios?

Segundo a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e a LDB 9.394/96, os saberes naturais e humanos devem ser trabalhados de forma a garantirem a formação do cidadão brasileiro. E isso nos chama a atenção, pois, como Cavalcanti e Souza (2014) discorrem em seu artigo “Formação do professor de geografia para atuar na educação cidadã”, pensar o cidadão no Brasil é uma tarefa difícil, pois implica em pensar a cidadania.

> [...] ligada à participação da vida coletiva incluindo reivindicações de inclusão social, de respeito à diversidade e de direitos mais amplos para melhores condições de vida e de sobrevivência. Trata-se de uma noção de cidadania que “exercita o direito a ter direitos, aquela que cria direitos, no cotidiano, na prática da vida coletiva e pública”, destacando-se sua dimensão territorial, formulada, conforme mencionado anteriormente, em termos de direito à cidade, direito ao usufruto da cidade, direito a habitar a cidade (que não significa consumir, mas viver a cidade). (CAVALCANTI; SOUZA, 2014, p. 5).

Pensar hoje a formação de cidadãos vai de encontro com o que vemos sendo posto em prática em diversas escalas. Tanto na esfera do poder público quanto na privada, podemos observar que o ser cidadão no Brasil está atrelado à capacidade de consumo que o sujeito possui, o que difere totalmente da nossa concepção do ser cidadão, já que acreditamos numa cidadania que está muito mais atrelada ao sujeito poder vivenciar seus direitos e deveres, ao sujeito poder lutar por seus direitos e realizar seus deveres de forma autônoma, sendo alguém consciente que possui deveres e direitos de reivindicar por ser crítico e ativo socialmente.

Mas, se efetuarmos uma rápida pesquisa nas redes sociais, na internet, sobre o ser cidadão, iremos ver que essa palavra vem sendo apropriada para caracterizar o consumidor, sujeito que segue as normas da sociedade neoliberal. Todo aquele que vai de encontro a esse pensamento acaba por ser taxado como “comunista”, como “esquerdista”, e não como um cidadão.

Portanto, apesar dos nossos instrumentos legislativos apregoarem uma educação emancipadora, que visa à formação do cidadão emancipado, crítico e reflexivo, vivenciamos uma realidade que pede a formação de consumidores. Afinal vivemos em uma sociedade de consumo, onde as leis do capital perpassam o pensar no bem-estar da sociedade. Quando observamos os trabalhos produzidos no chão da escola propriamente, deparamo-nos com uma realidade em que o docente não possui o aporte necessário para a produção do conhecimento, como os marcos legais garantem, então, além de conhecermos esses marcos regulatórios, vamos agora trabalhar um pouco acerca de como a dinâmica da sociedade atua diretamente sobre a formação de professores.

2.4 PROFISSÃO DOCENTE: SER PROFESSOR COMO UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO SOCIAL

> [...] os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e [...] carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano. (TARDIF, 2000, p.18).

Pensar a profissão docente está intrinsecamente ligado a pensar as relações sociais que rodeiam esse profissional. É refletir acerca do seu devir, ou seja, pensar as mudanças pelas quais esse profissional passa ao longo de sua formação e prática

docente, mudanças essas que são fruto tanto do individual quanto das relações sociais que permeiam o seu cotidiano, afinal:

> O mundo que nos cerca não é, apenas, uma criação do espírito; ele existe concretamente. É dele, pois, que devemos partir para construir outra coisa, isto é, outro mundo. Será um equívoco colocarmo-nos de fora do mundo, a pretexto de criticá-lo. Ao contrário, o que devemos fazer é tentar uma análise do que o mundo é hoje, porque apenas a partir dessa análise seremos capazes de propor outra coisa. (SANTOS, 1998, p.1).

Trabalhar formação inicial de professores dissociada do mundo em que vivemos é mera discussão utópica. É preciso pensar acerca da docência levando em consideração a sociedade na qual esses profissionais estão inseridos, pois a docência só existe mediante a sociedade que se faz carente de um modelo de educação organizacional. O ser professor encontra-se intrinsecamente ligado a pensar o que constitui a profissão do professor. E essa profissão constitui-se mediante uma série de demandas sociais que lhe atribuem deveres e funções.

> Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua *atividade docente*, uma vez que professor não é uma atividade burocrática para a qual se adquire [sic] conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que se desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (PIMENTA, 2005, p. 18).

Aos cursos de licenciatura, onde ocorre a formação inicial dos professores, é cobrada a formação de profissionais que saibam lidar com a realidade escolar, ou seja, professores que consigam mobilizar os saberes acadêmicos e práticos da profissão docente, e assim contribuir para a formação humana dos estudantes. De um professor de geografia é cobrado que tenha capacidade de mobilizar os saberes da ciência geográfica, isso de forma didática que permita ao discente da educação básica compreender e construir seu saber.

Assim, já na formação inicial, o professor entra em contato com cobranças sociais que permeiam à docência, profissão complexa, pois, como abordam Sacristán e Gómez (1998, p. 353): “A função do docente e os processos de sua formação e desenvolvimento profissional devem ser considerados em relação aos diferentes modos de conceber a prática educativa”. Sendo assim, à medida que a sociedade passa por transformações, sejam elas de ordem política, econômica, ou cultural, a forma de conceber-se a educação sofre transformação, e consequentemente a docência passa a ter novas atribuições.

Por isso, pensar e discutir a profissão docente é um ato complexo. Mas um conceito que contribui para discutirmos essa profissão é o de profissionalidade, pois engloba essa complexidade da docência:

> A profissionalidade constrói-se de forma progressiva e contínua, baseia-se no desenvolvimento de competências e da identidade profissional, inicia-se na profissionalização e prolonga-se ao longo de toda a carreira, sendo, por isso, um processo que permite aos professores apropriarem-se “das práticas, da cultura e dos valores da profissão” (TARDIF; FAUCHER, 2010, p. 35 *apud* MORGADO, 2011, p. 798).

À medida que o conceito de profissionalidade docente abrange o processo de transformações que o docente vivencia ao longo de sua profissão, entendemos que a docência tem início já na formação inicial do professor, e as práticas vivenciadas ao longo dessa formação, assim como posteriormente a sua formação inicial, ou seja, as diferentes relações sociais que professor vivencia, as diferentes demandas e condições de realização da docência que o mesmo enfrenta, vão formando o docente. O conceito de profissionalidade docente nos permite entender que a docência é uma construção histórica e espacial. Histórica, pois, ela vai se efetuando ao longo da vida do profissional, sofrendo alterações mediante as diferentes ações que a sociedade realiza; e espacial, pois toda ação ocorre em um determinado espaço, e é no espaço que as práticas sociais realizam-se.

Compreendemos, então, o ser professor como uma profissão constituída de saberes e práticas histórico-espaciais. Como Pimenta e Anastasiou (2002, p. 217) ressaltam: “Ensinar é um projeto coletivo”. Enquanto um ato coletivo, desde a formação inicial, concebemos que os profissionais da educação passam a ter contato com as demandas que a sociedade atribui aos docentes.

Se pararmos para pensar a sociedade atual, deparamo-nos com um quadro já desenhado por Josué de Castro (2001, p. 25) em sua obra “Homens e Caranguejos”: “O Recife, a cidade dos rios, das pontes e das antigas residências palacianas é também a cidade dos mocambos: das choças, dos casebres de barro batido a sopapo, cobertos de capim de palha de coqueiro e de folha-de-flandres”. Esse quadro ressalta que a sociedade brasileira, assim como tantos outros países, atualmente é constituída por desigualdades sociais. Santos (2006) aponta que a história do capitalismo pode ser dividida em períodos, com tempos marcados por uma certa coerência nas ações, nos objetos, em uma determinada ordem que possui um significado para aquela temporalidade. Ao longo do tempo, esses períodos entram em crise, pois a ordem estabelecida vê-se comprometida, ocorrendo a saturação daquela racionalidade. Assim, tem origem de um novo período.

Para Santos (2006) diferentemente dos períodos passados em que a crise leva a um novo período, a uma nova racionalidade, vivemos um momento em que as crises ocorrem e são superadas de modo contínuo, sem a promoção de uma nova racionalidade. Por isso, o autor elenca a ideia de um período de sobreposições de crises. Ou seja, a sociedade ocidental imersa no modo de produção capitalista, e mais propriamente na racionalidade neoliberal, encontra-se em crise. Então, dentro desse quadro de sobreposições que Santos (2006) aborda, a necessidade de pensar a formação de professores nesse mundo globalizado, movido pelo consumo, assim como pela competitividade. Trata-se de algo bastante complexo e necessário, já que a profissão docente emerge como fruto das necessidades sociais.

Considerando que o modo de produção capitalista objetiva o lucro, como Harvey (2016) aponta, ele produz dinheiro para obter mais dinheiro, então, ao pensar o ambiente escolar através dos interesses desse sistema, acabamos por ter um quadro em que as escolas são vistas apenas como mais um negócio, um campo para a produção e reprodução do lucro.

No Brasil, estamos vivendo um momento em que essa lógica vem permeando o campo educacional com bastante força. Mas, tendo em vista que o campo educacional é âmbito de encontro de diversas ideias, pensamentos e subjetividades, essa lógica, que visa apenas ao lucro, entra em contato com outras formas de se pensar a educação e o papel que ela deve assumir na sociedade.

> A educação é um espaço de conflitos e de compromissos. Torna-se também palco para grandes batalhas sobre o que as nossas instituições devem fazer, a quem devem servir, e sobre quem deve tomar essas decisões. E, mesmo assim, é por si própria uma das maiores arenas nas quais os recursos, o poder e a ideologia se desenvolvem, relacionando-se com as políticas, o financiamento, o currículo, a pedagogia e a avaliação. Deste modo, a educação é simultaneamente causa e efeito, ou seja, determinada e determinante. (APPLE, 2002, p. 56).

Assim, tomar o cenário atual em que ocorre o crescimento da doutrina neoliberal em nossas escolas, como algo irremediável, é ingenuidade, pois, de acordo com Apple (2002), a escola é campo de conflitos, palco de diferentes agentes sociais, cada qual com determinados interesses e anseios. Não é, portanto, um espaço homogêneo. A disseminação da visão fatalista é apenas mais uma estratégia do sistema para que nos sintamos aprisionados, sem uma solução. Encontramos essa visão fatalista em diversas esferas. Se realizarmos uma busca rápida na internet sobre educação no Brasil, iremos nos deparar com uma série de *sites* falando da violência nas escolas, da indisciplina, de baixos índices de desempenho escolar etc.

Encontramos inúmeras questões que apontam para o fracasso da escola pública, no entanto, o porquê de sua precariedade vai além do que é disseminado, como se a escola pública fosse fadada ao fracasso e não houvesse outra solução que não o seu fim. Fim esse que promoveria campo de ação para a produção e reprodução do capital. Além disso, é na escola que ocorrem a disseminação e a inculcação do sistema capitalista desde a primeira infância das crianças:

> É dentro dos limites da escola, dentro da organização escolar, de seu sistema de ensino, de seu currículo de um modo geral, que a sociedade capitalista vai fazer funcionar uma série de dispositivos e mecanismos que visam alimentar elementos essenciais para aceitação do próprio capitalismo. Na escola que reproduz a sociedade, desde cedo, é possível se perceber o estímulo às relações de dominação, de alienação, a conformidade com as situações de classe etc. A escola ensina aquilo que alguém escolheu, delimitou como necessário segundo uma ideologia que tem uma determinada crença acerca do que deve ser, ou de como deve se manter uma determinada organização social. (FERRARO, 2014, p. 15).

Sendo assim, a disseminação da escola pública fadada ao fracasso faz parte de uma conjuntura de maior dimensão do que aquela que é divulgada. Podemos ver isso claramente, ao observarmos as políticas públicas que estão sendo

implementadas no Brasil, como a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Assim a referida resolução levou à promulgação da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, estabelecendo as novas diretrizes e bases para o ensino médio, que ocorreu sem um real debate com os sujeitos da educação, docentes, discentes, enfim com a sociedade:

> É importante ressaltar que, embora tenha havido acirrado enfrentamento dos setores progressistas da sociedade civil, em particular do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, e do movimento dos estudantes secundaristas, a proposta do governo foi aprovada integralmente. (KUENZER, 2017, p. 333).

Percebe-se, assim, que, apesar de o sistema capitalista apregoar a liberdade de expressão, a oportunidade e flexibilidade de os indivíduos mudarem de classe social e a vivência de uma democracia, na realidade não vivemos isso, mas, sim, uma ilusão de liberdade, de poder, de expressão, pois nas tomadas de decisões o que se faz valer é o ideal que promove o enriquecimento desse sistema.

A realização de uma política pública no âmbito da educação que não leva em conta os sujeitos que a realizam em sua prática cotidiana, como é o caso dos professores, não visa à promoção de qualidade da educação. No âmbito da saúde, por exemplo, o que orienta a realização de uma cirurgia de coração são os achados e descobertas do campo da medicina. Nenhum economista tem o direito de determinar como um médico vai realizar uma cirurgia cardiovascular, pois o sujeito dotado de saberes para isso é o médico. Então por que, quando a questão se volta para o âmbito educacional, são economistas e políticos, que em sua maioria não possuem formação voltada à educação, que tomam as decisões políticas que deverão orientar a escola? Essa questão é muito séria e promove uma violência sem precedentes aos sujeitos que constituem esse espaço, que não têm seus saberes, vivências e subjetividades respeitados. Ao contrário, veem-se aprisionados dentro de uma lógica que não foi formulada pensando a formação integral dos indivíduos, nem a liberdade de ação do profissional docente.

Esse cenário promove, um ambiente escolar disseminador de uma racionalidade promotora de desigualdades, de um ambiente não alicerçado na busca de formação dos indivíduos como cidadãos, agentes sociais ativos, mas, sim, um ambiente que irá fornecer espaço para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho e de consumidores. Em outras escolas (as voltadas para a elite), haverá uma educação voltada para a liderança, para a formação do sujeito ativo. A escola acaba por atuar como espaço promotor de desigualdades, como nos chama atenção Ferraro.

> A escola também segrega, não apenas no âmbito da fragmentação disciplinar, mas também porque faz uma escolha ideológica. A educação, mais especificamente o acesso à educação, não se dá de igual maneira aos estudantes de classes sociais diferentes, o que deve ser levado em conta em termos de formatação do sistema educativo quando comparamos aspectos da reprodução cultural e social. (FERRARO, 2014, p. 9).

As escolhas que vemos o governo brasileiro tomar nas medidas públicas para educação esclarecem perfeitamente esse cenário, pois o que vemos são escolhas que visam apenas ao lucro e direcionam-nos para a educação como uma mercadoria, como um campo de produção do lucro. Dentro desse cenário, pensar onde se encaixa a figura do profissional docente de geografia é essencial, pois ele perde espaço em sala de aula. Na lógica neoliberal, segundo aponta Apple (2002, p. 58), “a democracia tornou-se numa prática de consumo, já que o cidadão ideal é o comprador”. Nessa perspectiva, perde-se o papel do professor de geografia, já que esse profissional tem sua formação voltada para a constituição de cidadãos críticos e reflexivos em relação ao espaço no qual estão inseridos. Se o sentido de ser cidadão perde espaço para o ser consumidor, o professor de geografia perde seu caráter essencial.

O professor deixa de ser agente de transformação, que objetiva a construção do conhecimento em conjunto com os estudantes, em busca de contribuir para a formação de um cidadão ativo, e passa ao papel de mero instrutor. O uso do termo instrutor deve-se ao fato de que dentro da lógica neoliberal esse é o papel que vem sendo vinculado ao profissional docente. Sua função passa a ser transmitir para os estudantes uma série de informações que irão orientá-los na sua vida profissional. Os conhecimentos passam a ter que ser reproduzidos de modo mecânico e que preconize

a formação do consumidor. Ao visar esse modelo de criticidade, reflexão e instigação da curiosidade na sala de aula perdem espaço.

Um exemplo claro que vivenciamos no Brasil é a inserção da lógica no âmbito educacional do projeto de lei intitulado “escola sem partido”, pois apregoa um profissional docente que deve ser isento de crenças, ideologias particulares em sala de aula. O que se objetiva é um professor dominado, sem direito à liberdade de construir uma racionalidade crítica sobre o universo que o cerca.

No fundo, como Ferraro (2014) aborda, o que temos é uma violência simbólica, pois um determinado grupo seleciona o que é importante para a sua manutenção. E a sociedade como um todo acaba por se ver submetida a seguir esse modelo imposto. Não existe uma escola sem partido ideológico, o que vemos é a busca por uma escola do partido neoliberal.

Tendo como ponto de partida a teoria dos aparelhos centrais de Althusser apontada por Ferraro (2014) e a teoria da reprodução presente na obra de Bourdieu, segundo Catani, Catani D., e Pereira (2001), vê-se que a escola promove a inculcação de uma ideologia ou de uma cultura dominante e no momento o que temos é um sistema educativo baseado no modo de produção capitalista. Assim a escola passa a buscar formar indivíduos que operem em benefício e manutenção desse modo de produção, buscando, assim, regular toda e qualquer reflexão que vá de encontro a essa lógica.

No entanto, tomando como ponto central Freire (2013, p. 50), percebemos que é papel do professor estar “aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento”. Mas, ao se ver coagido por políticas que limitam sua atuação, que limitam a construção de um debate que promove a construção do conhecimento crítico e reflexivo, o professor se vê “aprisionado” à figura de um mero instrutor que reproduz uma série de conteúdos que irão permitir o desenvolvimento de sujeitos aptos ao mercado de trabalho, pois os estudantes são vistos como puro capital humano.

As políticas públicas neoliberais na educação visam permear o ambiente escolar e as práticas educativas de uma lógica essencialmente mercadológica. A perversidade dessa lógica se manifesta de múltiplas formas, entre elas ao não levar em conta as subjetividades, identidades e particularidades de cada espaço escolar, que é único e palco de diversos agentes sociais repletos de anseios.

Essa prática que não pensa os profissionais da educação que são protagonistas da educação, acaba por levar os docentes a vivenciarem um momento de crise, pois veem a sua formação acadêmica divergindo daquilo que vem sendo imposto pelas autoridades públicas. Assim, é fundamental serem discutidos publicamente as leis e regulamentos que regem a educação brasileira, de modo a construirmos uma educação que pense no bem-estar social. Afinal, trata-se de defender, como entendemos neste trabalho o "conceito de profissionalidade docente, aqui entendida como aquilo que 'é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor'" (SACRISTÁN GIMENO, 1985, p. 64 apud MORGADO, 2011, p. 798).

Logo, a profissionalidade docente se encontra intrinsecamente ligada ao que constitui o ser professor – saberes, práticas, sentimentos, conhecimentos e atitudes que constituem essa profissão. Pensar a profissionalidade docente leva-nos inerentemente a pensar como esse profissional é formado, quais saberes didático-pedagógicos, assim como quais saberes da sua disciplina específica (no nosso caso a geografia), nortearam sua formação. Da mesma forma, trata-se de pensar sobre o percurso que esse profissional teve ao longo de sua vida acadêmica e profissional e sobre o contexto social em que ele se encontra. Isso porque a profissionalidade docente é permeada por todos esses elementos:

> [...] a profissionalidade docente diz respeito a desempenho, valores e intenções que regem o processo de ensinar e a objetivos que se almeja atingir e desenvolver no exercício da profissão, traduzindo a forma de o professor conceber e viver o trabalho concretamente. Desse modo, as qualidades profissionais apoiam-se na forma de o professor interpretar como deve ser o ensino e suas finalidades. (CONTRERAS, 2012 *apud* GORZONI; DAVIS, 2017, p.1398).

Os valores que a sociedade atribui à profissão docente agem sobre o que o profissional pensa acerca da docência, assim como sobre o fazer docente, pois o meio social interfere nos objetivos que são estabelecidos para o ambiente escolar, e sobre a ação docente. Da mesma forma, os valores que a sociedade atribui à docência e à educação agem sobre a formação inicial docente. O licenciando, desde a sua formação inicial, começa a ter sua profissionalidade docente construída.Construção essa que se constitui mediante os mais diversos saberes, desde os pedagógicos,

como os saberes da ciência basilar da licenciatura, até os saberes populares, saberes diversos que constituem a sociedade. “O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo” (TARDIF, 2014, p. 15).

Portanto, compreendemos, da mesma forma que Tardif (2014), a docência como uma profissão permeada por saberes sociais construídos ao longo da história, saberes experiencias frutos das relações que os indivíduos vão construindo ao longo da vida, assim como saberes profissionais que nascem na formação inicial e se estendem ao longo da formação continuada que esses profissionais realizam. Não podemos esquecer dos saberes disciplinares que pertencem aos diferentes campos de saberes. No caso da licenciatura em geografia, esses saberes são, por exemplo, da ciência geografia, da filosofia e da sociologia, disciplinas que a constituem, além dos saberes curriculares que são constituídos de conteúdos e métodos que compõem o espaço escolar.

Todos esses saberes docentes encontram-se dentro da sociedade na qual o profissional docente encontra-se inserido. E todos esses saberes constituem a profissionalidade docente. Vejamos agora um quadro que explica claramente esses saberes que constituem a docência:

Quadro 2: Saberes docentes

Saberes	**Conceitos**
Saberes Experienciais	“Eles incorporam-se à experiencia individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2014, p. 39). São saberes oriundos da sua prática docente, do meio em que o profissional se encontra envolvido.
Saberes Sociais	Saberes que a sociedade dispõe.
Saberes Disciplinares	“os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” (TARDIF, 2014, p. 38). São os saberes das diferentes disciplinas que constituem a formação docente.
Saberes Profissionais	“o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores” (TARDIF, 2014, p. 36); sendo assim, são os saberes oriundos da formação inicial e da formação continuada.
Saberes Curriculares	“Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar” (TARDIF, 2014, p. 38).

	São os saberes norteadores da prática docente no ambiente escolar.

Fonte: Tardif (2014).

Esse conjunto de saberes corroboram a constituição da profissão docente. A profissionalidade docente desse modo é constituída por diferentes saberes. E esses saberes diversos são singulares para cada professor, pois as experiencias, a cultura, e o fazer docente são diferentes para cada profissional. Mas, apesar da singularidade que a profissionalidade docente possui para cada docente, a profissionalidade docente também se constitui de elementos semelhantes, mediante representações sociais da docência. Assim, a partir de agora, iremos transcorrer acerca do aporte teórico-metodológico da presente pesquisa, o que nos permitirá conhecer as representações sociais dos licenciandos acerca do ser professor de geografia.

2.5 CONHCENDO A PRODUÇÃO ACADÊMICA ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Conhecer a produção acadêmica referente à formação do professor de geografia é fundamental para compreendermos sua importância quanto ao que vem sendo realizado no Brasil e assim podermos contribuir com novas descobertas para essa área do conhecimento. Na atualidade além de termos contato com as produções de livros, e periódicos, também é viável entrar em contato com a produção que vem sendo realizada em diversas universidades brasileiras. Dessa forma, mediante as novas tecnologias que propiciam o acesso direto a trabalhos acadêmicos, buscamos conhecer essa produção científica.

A priori identificamos que a formação de professores é objeto de estudo de diversos trabalhos nos últimos tempos.

> [...] a formação e profissionalização de professores no Brasil são temas da educação contemporânea que ganharam lugar central no debate educacional, pelo menos, desde a década de 1980. Entre os diversos fatores ligados à emergência desse tema, mencionamos primeiro o fenômeno da expansão da escolarização básica no Brasil, desde os anos 1950 do século XX, mas, principalmente, a que se registrou com o crescimento real da rede de ensino público, do fim da década de 70 para o início dos anos 80 passados. À expansão, associou-se uma política de inclusão social que encaminhou à escola heterogêneo contingente populacional, antes marginalizado. Esse grupo passou a pressionar por atendimento educacional adequado às

> suas necessidades, distintas daquelas dos filhos da classe média, que, até então, eram os que tinham acesso à escola. (GOMES, 2013, p. 24).

O maior acesso à educação, e principalmente as desigualdades socioespaciais brasileiras promovem inúmeras problemáticas na educação, o que propicia um campo com múltiplos objetos de estudos. Assim o campo de pesquisa de formação de professores possui um vasto leque de objetos, abrangendo diferentes questões que remetem a políticas públicas, prática docente, dicotomia entre teoria e prática e formação continuada, entre tantas outras.

Ao nos debruçarmos no aporte teórico metodológico das representações sociais, também podemos perceber um grande número de produções cientificas, nas mais diversas áreas da ciência, como Educação, Psicologia e outras áreas das Ciências Humanas e da Saúde. Quando focamos no campo educacional especialmente, percebemos uma grande produção de trabalhos dentro da área de formação de professores.

Isso se deve ao fato de que, segundo Almeida (2009, p. 717), a Teoria das Representações Sociais (TRS) “é útil para analisar complexos fenômenos”, como encontramos no campo da formação de professores. Dentro desse amplo campo de objetos que a formação de professores possui, buscamos conhecer o que vem sendo produzido acerca da formação inicial de professores, de modo a nos aproximarmos mais do nosso objeto de estudo, que vem a ser as representações sociais do ser professor de geografia dos licenciandos em geografia.

De forma a conhecer o que vem sendo produzido no contexto do nosso objeto de estudo, utilizamos cinco descritores: Formação de professor de geografia; Formação de professor; Representações sociais e formação de professores; Representações sociais do ser professor; e Profissionalidade docente.

O levantamento foi efetuado nos repositórios de dissertações e teses da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Attena – e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), tendo como delimitação temporal os últimos 10 anos.

Encontramos um total de 481 trabalhos. Desse total temos 334 dissertações e 147 teses. Apesar do grande quantitativo de trabalhos relacionados com nossa temática, destacamos que não encontramos nenhum que estudasse as representações sociais dos licenciandos em geografia sobre o ser professor de

geografia, ou seja, nenhum trabalho que se debruçasse sobre o nosso objeto de estudo.

Podemos ver no Quadro 3 o quantitativo de dissertações e teses encontradas com o uso dos descritores assinalados, no repositório da Capes e no repositório da UFPE:

Quadro 3: Levantamento de teses e dissertações

UFPE		**DESCRITORES**	**CAPES**	
Teses	**Dissertações**		**Teses**	**Dissertações**
23	44	**Formação de professor**	53	111
1	16	**Formação do professor de geografia**	32	53
6	25	**RS e formação de professor**	2	16
2	9	**RS do Ser professor**	5	20
9	9	**Profissionalidade docente**	14	31
Total 41	**Total 103**		**Total** 106	**Total** 231
Total: 144			**Total:** 337	
Total geral: 481 trabalhos				

Fonte: Dados do repositório da UFPE e da Capes (setembro de 2019).

É importante ressaltar que muitos trabalhos encontrados no repositório da Capes já se faziam presentes no repositório da UFPE. Dessa forma, tomamos o cuidado de contabilizar esses trabalhos apenas uma vez, deixando-os dentro da produção acadêmica realizada pela UFPE.

Com os quatro descritores já mencionados, tivemos acesso a uma gama de trabalhos desenvolvidos dentro da linha de formação de professores. Abaixo podemos ver algumas das temáticas mais encontradas com cada descritor.

O descritor **Formação de Professor**, nos possibilitou entrar em contato com trabalhos desenvolvidos em diversas Licenciaturas, tais como em Geografia, Química, Física, História, Letras, Artes Visuais, Biologia e Informática. O maior número de trabalhos foi encontrado nas Licenciaturas em Pedagogia, Matemática e Educação Física.

Nos trabalhos encontrados, as temáticas mais recorrentes foram: Formação inicial (Estágio supervisionado; Pesquisa na formação inicial, Metodologias de ensino,

Pibid, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Cientifica (Pibic), Licenciatura X Bacharelado); Profissionalidade; Profissionalismo; Educação inclusiva; Autonomia docente; Ensino a distância (EAD); Didática; Docência no ensino superior; Tecnologias digitais; Livro didático; Avaliação; Currículo; Prática de ensino; Educação de Jovens e Adultos (EJA); Políticas públicas; Identidade docente; Homofobia; Saberes docentes; e Felicidade na profissão.

Podemos identificar já novas temáticas de pesquisa: temas como homofobia, felicidade na profissão, autonomia docente, que não se fizeram presentes nos trabalhos da licenciatura em geografia, já passam a integrar o campo de outras licenciaturas. Isso mostra ainda mais a importância de se debruçar no curso de Licenciatura em Geografia, pois ainda existem muitos objetos de estudo para serem trabalhados, mas claro sempre pensando a realidade e especificidade do curso. Pois assim como as demais licenciaturas se encontram formando profissionais que irão atuar em um espaço escolar repleto de desigualdades sociais e preconceitos, a Licenciatura em Geografia também precisa considerar que o seu licenciando vai adentrar nesse espaço. Sua formação, portanto, precisa ser cada dia mais pensada de forma a colaborar para que esse licenciando possa ter acesso ao conhecimento necessário para uma prática pedagógica emancipadora e autônoma.

Apesar de pesquisarmos acerca do que vem sendo produzido na área de formação de professores de diversas áreas, não iremos adentrar especificamente nessas produções de modo a buscarmos nos aproximarmos do nosso objeto de pesquisa.

Adentramos assim agora no descritor **Formação de Professor de Geografia**, encontramos trabalhos com os seguintes temas: Ensino de cartografia (essa temática foi a mais encontrada nas dissertações produzidas); Livro didático; Prática docente (dentro dessa temática encontramos trabalhos que se voltam para a didática, as metodologias de ensino, assim como para o uso de materiais didáticos); Formação inicial (aula de campo, Estágio supervisionado, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid, Educação a distância - EAD); Tecnologias de informação; Parâmetros curriculares nacionais; Inclusão no ensino de geografia; Reformas educacionais; O capital agindo na formação do professor de geografia; e Identidade profissional.

Dentro da temática ensino de cartografia, encontramos trabalhos que se debruçam desde o ensino dela na educação básica (com o uso de diferentes

metodologias de ensino, que corroborem para o processo de ensino-aprendizagem dos discentes da educação básica); como trabalhos que se voltam para as práticas e teorias com as quais os licenciandos em geografia têm contato em sua formação inicial, assim como pudemos ver um movimento que visa pensar o ensino da cartografia de forma a incluir discentes com deficiência visual, através do uso de mapas táteis para alunos cegos ou de baixa visão.

Vamos conhecer agora um pouco dos objetos e metodologias dessas produções acadêmicas, pois, ao conhecermos esses trabalhos, temos acesso a um pouco do que vem se constituindo no curso de licenciatura em geografia, não só em Pernambuco como em todo o território nacional. Isso acaba por nos possibilitar mais à frente compreendermos os avanços que esse curso teve ao longo dos anos.

Iniciemos a discussão com base nos trabalhos que possuem como temática o ensino da cartografia. A tese de doutorado de Cabral (2013), realizada na cidade de São Paulo, surge do desejo da pesquisadora de compreender aspectos teóricos e práticos de forma dialogada, não dicotomizando, mas entendendo teoria e prática como práxis, algo indissociável, isso mediante uma pesquisa-ação.

A pesquisadora, professora do curso de licenciatura em geografia, visou, ao longo da disciplina Prática de Ensino, ir acompanhando de perto a realização do estágio supervisionado e, dessa forma, compreender melhor as vivências práticas de seus discentes, assim como possibilitar que os conhecimentos intrínsecos da ciência geográfica, bem como da cartografia, fossem apropriados pelos discentes de forma a compreenderem a relação entre teoria e prática.

O recorte voltado à cartografia, segundo Cabral (2013), deve-se à significativa defasagem do ensino de cartografia na licenciatura em geografia e à consequente desvalorização da mesma na educação básica. Cabral (2013, p.19) destaca que: “A partir da premissa do professor reflexivo sobre sua prática, esta tese apresenta uma análise da formação dos licenciandos em geografia, tomando como base os conhecimentos recentemente produzidos pela cartografia escolar”.

Assim, a pesquisa busca dialogar com os conteúdos trabalhados na graduação da licenciatura em geografia, com a prática pedagógica que os licenciandos desenvolvem ao longo do estágio curricular. Desse modo, a pesquisadora envolve em sua tese não apenas a problemática do ensino da cartografia, mas também a formação dos licenciandos em geografia, pensando e discutindo a relação teórica com a prática.

Essa pesquisa nos possibilita conhecer algumas problemáticas que abarcam a formação inicial do professor de geografia, como a “defasagem” do ensino de cartografia na formação inicial do professor de geografia. E essa questão nos faz refletir que problemáticas voltadas a temáticas teóricas na formação do professor podem agir diretamente nas representações sociais dos licenciandos em geografia sobre o ser professor de geografia.

Assim Cabral (2013) corrobora para a presente pesquisa, pois foi mediante o conhecimento compartilhado em sua tese que pudemos perceber que devemos nos debruçar não apenas nas questões relacionadas ao sentimento que o licenciando possui sobre o ser professor, ou sobre sua história de vida, mas também acerca do que esse estudante percebe do seu curso, da relação entre teoria e prática ao longo de sua formação e como ele percebe a constituição da docência.

Diferente de Cabral (2013), que se voltou para a formação inicial do licenciando, o trabalho de dissertação de Souza (2002), “A prática pedagógica do professor de geografia no ensino dos conteúdos cartográficos”, oriundo de Pernambuco, volta-se para a prática do professor de geografia da 5ª série do ensino fundamental. Esse trabalho, por sua vez, debruça-se sobre a prática pedagógica, categorizando-a por modelos de ensino-aprendizagem.

Essa pesquisa, ao nos mostrar mais o chão da escola e a forte presença de atividades de memorização, sendo um mero repasse de conteúdo e uso do livro didático como um manual, levou-nos a pensar como o adentrar no nosso campo de pesquisa, na realização das entrevistas semiestruturas pensando os estágios curriculares, pensando como se dá o contato direto dos licenciandos em geografia com essas metodologias de ensino tradicionais, ainda nos dias de hoje. Isso nos faz pensar como esse contato pode agir sobre as representações do ser professor de geografia.

Assim essa pesquisa nos levou a pensar como realizar nossas entrevistas semiestruturadas de forma a conhecer as experiências que os licenciandos em geografia tiveram ou têm ao adentrar no ambiente escolar e como eles se percebem como futuros professores de geografia.

Um outro trabalho que se debruça no ensino de cartografia é a tese de Moraes (2013), que estuda a formação inicial do professor de geografia, à medida que objetiva analisar as possibilidades de desenvolvimento do pensamento teórico por meio dos conceitos e conteúdos cartográficos.

Os resultados desse trabalho corroboram com a formação inicial de professores de geografia, à medida que identificam as principais causas e dificuldades no ensino de cartografia por parte de professores e estudantes, assim como também identificou experiências que aproximam os conteúdos cartográficos trabalhados na formação inicial com os conteúdos trabalhados na geografia escolar.

Esse trabalho nos faz perceber que as dificuldades ou o sucesso nas disciplinas curriculares do curso agem sobre a formação dos licenciandos e que diferentes vivências de ambientes de aprendizado **repercutem** sobre as representações sociais, já que se trata de um construto social, onde as diversas relações e trocas de saberes, informações e interações agem sobre o indivíduo, que por sua vez age sobre o social.

Um outro trabalho que se volta para a cartografia é a tese de Carmo (2016), que traz os resultados de 15 anos de reflexões teóricas, pesquisas e experiências práticas com formação de professores em Cartografia Tátil e teve como objetivo principal “desenvolver uma metodologia para a formação de professores em Cartografia Tátil”. Por isso essa tese já se insere na área da Geografia Especial, pois discute sobre a inclusão de discentes cegos ou de baixa visão no ensino da cartografia.

A proposta da pesquisadora debruça-se sobre a análise das experiências já realizadas, nas oficinas e cursos ministrados para formação de professores nos últimos 10 anos. Essa tese tem um caráter bastante inovador por trabalhar a inclusão na formação inicial do professor de geografia, que possui uma formação bastante limitada nas questões de inclusão.

Apesar de se tratar de uma licenciatura, percebemos nos currículos de formação do professor de geografia a existência de uma lacuna acerca de temáticas voltadas para inclusão de pessoas com deficiência. Essa lacuna, assim, deve ser suprida pela vontade do licenciando de se capacitar através de cursos extracurriculares, palestras, oficinas etc.

O desenvolvimento de pesquisas, que se voltem para essa temática faz-se propositivo para que as discussões adentrem no espaço de formação inicial desses futuros professores. Uma outra pesquisa que vem contribuir para essa área é a de Harlos (2015), que desenvolve uma dissertação voltada para o trabalho de cartografia tátil, com discentes cegos, assim como a tese de Carmo (2016).

O surgimento de pesquisas nessa área é promissor para que cada dia mais tenhamos uma sala de aula acessível, repleta de práticas pedagógicas que pensam e são construídas para a formação integral de cidadãos.

Encontramos diversos outros trabalhos que se voltam para a cartografia na formação inicial do professor de geografia, como a tese de Vieira (2015) e as dissertações de Ortega (2011) e Cintra (2017), que trabalha desde a cartografia ao uso de tecnologias digitais. Ainda ressaltamos o trabalho de R. F. A. Silva (2004), “A educação cartográfica na formação dos professores de Geografia em Pernambuco”, dissertação que se preocupa também com a formação inicial que o professor de geografia vem tendo acerca da cartografia.

R. F. A. Silva (2004) identificou que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) destacam conceitos ligados à cartografia como eixos temáticos que devem ser trabalhados na educação básica, mas não identificou nas diretrizes curriculares dos cursos que formam os professores de geografia a preocupação em destacar os conceitos cartográficos que serão trabalhados ao longo da formação docente. Apesar de essa dissertação ter como campo os cursos de licenciatura em geografia no estado de Pernambuco, ela difere do nosso objeto de pesquisa, já que não possui como foco da pesquisa as representações sociais dos licenciandos em geografia acerca do ser professor de geografia.

A prática de ensino é uma outra temática que compõe as pesquisas sobre o professor de geografia. Uma grande maioria dos trabalhos que pensam a prática pedagógica se voltam realmente à prática de ensino do professor, como a tese de Oliveira (2018), intitulada “A ordem do bem ensinar: a prática de ensino em livros para professores de Geografia em formação”, ou a tese de Kaercher (2005), “A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da geografia crítica”.

As pesquisas que se debruçam na prática de ensino, em sua maioria, trabalham a utilização de recursos metodológicos pelos docentes de geografia. Como as dissertações de Borges (2015), “O uso do sensoriamento remoto como recurso didático nas aulas de geografia do ensino médio: desafios e possibilidades para uma ação pedagógica”, e de Almeida (2016), “Novas tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino de Geografia: um olhar sobre o ensino público de Recife”. Percebe-se com isso o pensar uma prática de ensino que corrobore da melhor forma

para o processo de ensino-aprendizagem, o que acaba por contribuir com a ruptura de uma geografia meramente “decoreba”, que toma como manual o livro didático. Observar essas pesquisas de metodologias ativas no ensino de geografia acaba por mostrar um movimento de distanciamento com velhas práticas pedagógicas (leitura, decoração, repetição, desenho de mapas) que ainda hoje se fazem presentes nas salas de aula.

Essas pesquisas nos permitem pensar que a formação de professores de geografia está em um movimento de construção e reconstrução identitária mais moderna, que visa abarcar as novas necessidades e anseios que a sociedade possui nos dias atuais. Isso coopera para nossa ida a campo de pesquisa, pois vamos preparados para nos depararmos tanto com licenciandos que possuem uma formação ainda permeada de experiencias práticas oriundas da geografia escolar tradicional, como para relatos de ações pedagógicas inovadoras que contribuíram para sua atual representação de ser professor de geografia.

Partimos da ideia de que as experiências didático-pedagógicas, as diferentes metodologias de ensino que o licenciando vivencia, ou vivenciou ao longo de sua vida como discente, agem diretamente sobre suas representações sociais do ser professor de geografia. Ressaltamos o fato de que a profissão docente se faz presente para todos desde tenra idade, pois todos os licenciandos foram um dia discentes da educação básica, e agora o são do ensino superior. Assim, tiveram suas vidas marcadas diretamente pelas práticas docentes que vivenciaram.

Ainda dentro do grande tema formação de professor de geografia, encontramos os trabalhos voltados efetivamente à formação inicial dos professores de geografia. Dentro desse bloco, encontramos muitos trabalhos referentes ao Programa de Iniciação à Docência (Pibid), tais como as produções de Woitowicz (2016), “A formação inicial de professores de geografia no PIBID/UNIOESTE - Campus de Marechal Candido Rondon - PR (2011-2015)”; L. S. Carvalho (2016), “PIBID de geografia na Universidade Federal de Goiás: proposta e experiências formativas Jataí (GO)”; Medeiros (2017), “A Importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a Formação de Professores de Geografia do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)”.

É interessante perceber a grande existência de trabalhos voltados para o Pibid que nos mostram que a relação entre teoria e prática pedagógica, esses dois elementos que ainda hoje sofrem tanta dicotomia, pode passar a ter uma outra

conotação, a partir da oportunidade do licenciando vivenciar uma experiência acadêmica de pesquisa-ensino-extensão, a tríade da formação de professores.

Além de trabalhos voltados ao Pibid, encontramos muitos trabalhos que se voltam à prática docente na formação inicial, através dos estágios curriculares, como a dissertação de M. G. Oliveira (2015), “A prática como componente curricular na perspectiva da formação inicial do professor de geografia para a educação básica”. No mesmo sentido, também temos a dissertação de Resende (2017), “As disciplinas de prática de ensino como componente curricular nos cursos de formação de professores de geografia nas Universidades Federais em Minas Gerais”.

Apesar de esses trabalhos se voltarem para a formação inicial de professores de geografia, não encontramos nenhum que se ocupasse essencialmente com os sujeitos licenciandos, buscando compreender suas percepções, ou representações sociais acerca de sua formação inicial. Tendo em vista que estamos trabalhando com a figura de licenciandos, acreditamos ser importante compreendermos o que vem sendo produzido acerca da formação de professores em outras áreas do conhecimento.

Assim partiremos para discutirmos o descritor **Representações Sociais e Formação de Professor**. Esse descritor foi importante para compreendermos como o aporte teórico-metodológico da TRS vem sendo trabalhado na linha de formação de professores. E foi perceptível que a abordagem estrutural, oriunda de Jean-Claude Abric, é a que mais foi recorrente nas pesquisas encontradas.

Dentre os assuntos encontradas nessas pesquisas, observamos a presença de trabalhos com temáticas semelhantes às já descritas acima. Só que possuem como aporte teórico-metodológico TRS: representações sociais (RS) e Educação inclusiva; RS de professores atuantes na educação infantil, fundamental, e superior; RS da formação continuada; RS das tecnologias digitais; RS do bom aluno; RS sociais da avaliação e aprendizagem; RS violência da escola; RS sobre a formação docente; RS da profissão docente; RS da autoridade docente; RS de professores sobre financiamento na educação; e RS de professores sobre a educação ambiental. Encontramos um maior número de trabalhos voltados às RS do professor de matemática e da formação desse profissional.

Como podemos ver na tese de Silva (2008) “A formação do professor de matemática: um estudo das representações sociais”, onde se trabalha com as

representações sociais de licenciandos e professores do curso de formação inicial da licenciatura em matemática.

Além dessa tese trabalhar com licenciandos, ela nos permitiu compreender mais acerca dos procedimentos metodológicos próprios da teoria das representações sociais, principalmente porque ela utiliza a abordagem estrutural cunhada por Jean-Claude Abric, a mesma abordagem que adotamos em nossa pesquisa. Sendo assim, essa tese nos tornou mais claro como se realizam a aplicação e a análise dos resultados encontrados no questionário de associação livre.

Outros trabalhos que possuem como sujeitos de pesquisa professores de matemática e licenciandos de matemática são os trabalhos de Santos (2016), “Representações Sociais do Professor dos Anos Iniciais sobre Matemática”; I. R. Silva (2004), “Representações sociais do professor de matemática sobre o aluno da escola pública”; e Espíndola (2009), “Profissão professor de matemática: um estudo sobre as representações sociais”.

Outro ponto importante de ressaltarmos nessa temática de representações sociais e formação de professores é que existe um grande número de trabalhos que se voltam para o ensino superior, possuindo como campo de pesquisa cursos de licenciatura. Como é o caso de Oliveira (2015), com a dissertação intitulada “Representações sociais da identidade docente na formação inicial de professores de sociologia da UFRN”.

Esse trabalho se aproxima muito das nossas discussões à medida que possui como sujeitos de pesquisa licenciandos e pelo fato de investigar as representações sociais que estes sujeitos constroem acerca da identidade docente, buscando entender como os licenciandos representam as professoras e professores de Sociologia.

Assim como nos propomos, Oliveira (2015) trabalha com a abordagem estrutural, visando encontrar o núcleo central. Mas diferente de nós, ela realizou uma comparação entre os elementos que compuseram os núcleos centrais das representações sociais dos licenciandos ingressantes e dos licenciandos estagiários do referido curso, além de um exame sobre o currículo dessa licenciatura. Para isso adotou-se como técnica de coleta de dados a Técnica de Associação Livre de Palavras como recurso metodológico.

Muito interessante perceber que, mesmo possuindo outro campo de pesquisa e outros sujeitos, Oliveira (2015) encontra resultados muito próximos aos que

encontramos. Um exemplo disso é o fato de que as memórias que os licenciandos possuem da sua educação básica com a sociologia age diretamente sobre suas representações atuais.

Mas, apesar de Oliveira (2015) se aproximar da nossa pesquisa, a mesma possui como sujeitos licenciandos em sociologia, enquanto nós trabalhamos com os licenciandos em geografia. Além de sujeitos diferentes, esses dois cursos possuem ciências de bases distintas, e isso por si só já torna as pesquisas distintas.

Mas, além disso, ainda temos *loci* de pesquisas diferentes. E como a formação de professores é complexa, de forma que currículos, práticas e histórias de vida de cada sujeito interferem sobre sua formação, nossa pesquisa se diferencia da de Oliveira (2015). As representações sociais são uma construção histórica, permeada das ações vivenciadas pelos sujeitos. O modo de ver o objeto pode sofrer alterações mediante o meio no qual os sujeitos estão inseridos.

Além de trabalhos sobre licenciandos em formação, também encontramos produções que se voltam para os profissionais docentes formados e atuantes no ambiente escolar, principalmente atuando na educação infantil, no fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Mas também encontramos a pesquisa de M. A. N. Carvalho (2016), intitulada “Representações sociais dos professores de geografia a respeito de sua formação inicial”, que se debruça sobre as RS dos professores de geografia.

M. A. N. Carvalho (2016) objetiva “conhecer as representações sociais dos professores de Geografia que atuam na rede pública estadual na cidade de Santos (SP), a respeito de sua formação inicial”. Esse trabalho, diferentemente de muitos sobre os quais nos debruçamos, fundamenta-se na TRS na perspectiva de Moscovici (2012).

Essa pesquisa nos fez entrar em contato com várias questões que iremos abordar em nossos resultados, desde professores que percebem as disciplinas pedagógicas como saberes necessários para a formação docente, que percebem que os estágios curriculares foram propositivos para sua ação docente, como também professores que percebem um distanciamento entre o que é ensinado na universidade e sua realidade profissional. Destacamos o trabalho de M. A. N. Carvalho (2016), pois algumas das questões encontradas nessa pesquisa realizada com professores formados serão abordadas em nossos resultados.

Destacamos que a maioria dos trabalhos encontrados no bloco Representações Sociais e Formação de Professor tinha como sujeitos de pesquisa licenciados em pedagogia e em licenciaturas da área das Exatas, como já mencionamos o caso da Matemática, mas também encontramos trabalhos da área das Ciências da Natureza, como as Licenciaturas em Química e Ciências Biológicas.

Com o descritor **Representações Sociais do Ser Professor**, encontramos um maior número de trabalhos voltados a professores já formados e em atuação. Como é o caso da dissertação de Santos (2010), que visa "analisar as representações sociais do 'ser' docente entre professoras dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Jaboatão dos Guararapes". Esse trabalho possui como referencial metodológico a teoria das representações cunhada por Moscovici, assim como a abordagem societal, complementada por Jodelet.

Um outro trabalho bem semelhante é o de I. M. B. Silva (2013), que visou "compreender as representações sociais do ser professora de Educação Infantil das docentes de Jaboatão dos Guararapes e suas articulações com a identidade profissional, nessa etapa da Educação Básica", com base na teoria das representações sociais, nas versões de Moscovici, e da abordagem estrutural de Abric (1998).

E aqui ressaltamos a dissertação de Miranda (2014), "As representações sociais de licenciandos em química sobre ser professor". Essa dissertação aproxima-se muito da nossa proposta de pesquisa, uma vez que se propõe compreender as RS dos licenciandos sobre o ser professor, como nos propomos, mas se diferencia da nossa já que possui outros sujeitos, que são os licenciandos em química, assim como outro campo de pesquisa.

Miranda (2014) nos oportunizou uma maior aproximação com nosso objeto de pesquisa, pois, ao trazer as RS sociais dos licenciandos em química, sua pesquisa levantou questões que não se fazem presentes quando se discutem as RS sociais de professores já formados. Assim seu trabalho foi oportuno para compreendermos questões que são pertencentes aos licenciandos no seu processo formativo.

Além disso, assim como nossa proposta, Miranda (2014) adota como referencial teórico as representações sociais, privilegiando a abordagem estrutural, cunhada por Jean-Claude Abric, visando identificar o núcleo-central e os elementos periféricos das representações sociais. Mas, diferentemente de nós, dá ênfase à

descrição dos entornos sociais, debruçando-se mais profundamente sobre como o meio social influencia as RS dos licenciandos.

Os resultados dessa pesquisa apontam para um quadro já conhecido em diversas licenciaturas, pois a mesma identificou que 47% dos estudantes não pretendem ser professores, assim como a licenciatura se enquadrando como segunda opção de curso. Esse quadro encontrado na Licenciatura em Química norteou-nos sobre o que talvez pudéssemos encontrar na Licenciatura em Geografia, assim como orientou-nos acerca de questões a serem levantadas quando estivéssemos em campo de pesquisa.

Também nos possibilitou ver que a construção das representações sociais do ser professor está atrelada a muitas questões pessoais, como o motivo de escolha da licenciatura. Da mesma forma nos fez perceber que a trajetória dos licenciandos na educação básica pode influenciar nessas representações.

Quando adentramos no descritor **profissionalidade docente**, deparamo-nos com um quadro repleto de trabalhos voltados à constituição da profissionalidade docente nos cursos de formação de professores e à formação da profissionalidade docente de professores que já exercem a docência. Outros discutem como a profissionalidade docente se faz presente nos currículos e nas práticas pedagógicas vivenciadas nos cursos de formação docente; práticas avaliativas e a constituição da profissionalidade; e identidade docente.

O descritor profissionalidade docente nos levou a encontrar uma série de trabalhos que vão abranger essa temática, nos mais diversos cursos de formação de professores, mas destacamos que o maior número de trabalhos com essa temática se encontra no curso de pedagogia. Foi bastante clara a gama de trabalhos que se voltam para a profissionalidade docente de professores da educação infantil, fundamental, ensino polivalente, assim como a profissionalidade docente nos cursos de pedagogia.

Um dos trabalhos que possuía esse viés foi o de Barreto (2016), cuja tese de doutorado tem o foco acerca de como se constitui a profissionalidade de estudantes na formação inicial no curso de pedagogia da UFPE. Essa tese trabalha justamente como os discentes da pedagogia compreendem a docência. Além disso, a tese identifica as dificuldades e facilidades apresentadas pelas estudantes no seu percurso formativo profissional e como isso interfere na constituição da profissionalidade docente.

Muitos dos pontos que são tomados como facilitadores da constituição da profissionalidade docente decorrem de elementos de cunho afetivo, como: identificação com a docência, desejo do querer ser professor, motivação de colegas no ambiente de formação e inserção no mercado de trabalho. Como elementos tomados como negativos temos: relações desarmônicas entre docentes e discentes, desvalorização da profissão e lacunas de conhecimento ao longo da formação.

Ao propormos ter como aporte teórico metodológico a TRS, não trabalhamos com representações negativas ou positivas da docência. Trabalhamos com representações sociais, mas, ao identificarmos esse quadro da tese, percebemos que os discentes da licenciatura em geografia que se encontram desestimulados com a sua formação, com o ser professor de geografia, hoje apresentam como justificativas alguns dos pontos levantados na tese de Barreto (2016).

É muito interessante perceber que as problemáticas presentes em dois cursos diferentes, cada qual com seu currículo, com seus conhecimentos específicos possuem questões em comum. E se pensarmos essas questões em comum, podemos perceber que elas se encontram atreladas ao contexto social brasileiro, pois vivenciamos uma sociedade em que o docente vem a cada dia sendo mais desvalorizado. E isso interfere diretamente nos indivíduos que estão em formação.

Então pensar a formação de professores, seja de geografia, seja de outras licenciaturas, requer não apenas pensar a respeito de currículo e conhecimentos específicos da licenciatura, mas também sobre questões sociais de modo a colaborar para que os licenciandos entendam o espaço no qual vão ser inseridos quando formados, enquanto docentes.

Conhecer essa produção acadêmica possibilitou-nos perceber o quanto a profissão docente é complexa e constituída por diferentes dimensões: pedagógica, socioafetiva, cognitiva, profissional. Podemos identificar algumas dessas dimensões. E também as percebemos ao realizarmos nosso projeto-piloto no ano de 2018 com os sujeitos de nossa pesquisa.

Tomar contato com tais estudos fez-nos igualmente ver o quanto a Licenciatura em Geografia ainda precisa ser pesquisada, pois diversas temáticas encontradas em outras licenciaturas se fizeram ausentes na Licenciatura em Geografia. Como é o caso do nosso objeto de estudo, encontramos uma pesquisa que se aproxima de nosso propósito na Licenciatura em Química, mas não na de Geografia. Isso nos impulsionou a realizar esta pesquisa.

O acesso a essa produção acadêmica também nos possibilitou perceber a importância da geografia escolar para a sociedade e o papel primordial que a formação inicial tem na constituição da profissionalidade do professor(a) de geografia, afinal são quatro anos de formação, de vivências e experiências que deixam marcas na formação da identidade desse profissional.

3 APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO: A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (RS)

Comer manga e beber leite na sequência pode ser mortal!

Esse ditado popular transmitido por gerações constitui-se como uma representação social. Na realidade, essa informação foi construída em um momento da história brasileira, *a priori* com o objetivo de impedir os africanos escravizados de se alimentarem de leite, e foi transmitido por gerações, constituindo atualmente um saber popular que ainda é passado pelas famílias como algo verídico.

> Sempre há necessidade de estarmos informados sobre o mundo a nossa volta. Além de nos ajustar a ele, precisamos saber como nos comportar, dominá-lo física ou intelectualmente, identificar e resolver os problemas que se apresentam: é por isso que criamos representações. Frente a esse mundo de objetos, pessoas, acontecimentos ou ideias, não somos (apenas) automatismos, nem estamos isolados num vazio social: partilhamos esse mundo com os outros, que nos servem de apoio, às vezes de forma convergente, outras pelo conflito para compreendê-lo, administrá-lo ou enfrentá-lo. Eis por que as representações são sociais e tão importantes na vida cotidiana. Elas nos guiam, no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma decisiva. (JODELET, 2001, p.17).

As representações sociais atuam guiando nossas práticas e a organização das sociedades. Nesse sentido, são consideradas por Moscovici (1961) como conhecimentos do senso comum que norteiam nossas ações e que são transformados e ressignificados ao longo da história.

Mas como teria surgido essa teoria? A Teoria das Representações Sociais (TRS) teve origem, de acordo com Gomes (2013), com o psicólogo social Serge Moscovici no ano de 1961, possuindo, assim, cerca de 58 anos de fundação. Mas,

apesar de Serge Moscovici cunhar a TRS, a mesma tem como base inicial o conceito de representações coletivas oriunda da produção de Durkheim.

Além do conceito de representações coletivas, a TRS recebeu, segundo Alexandre (2004, p. 124), contribuições do pensamento de diversos outros autores e de suas respectivas teorias, como a teoria da linguagem de Saussure, a teoria das representações infantis de Piaget e a teoria do desenvolvimento cultural de Vygotsky.

Assim como a constituição de um bioma faz-se mediante inúmeras questões de ordens climáticas, hidrográficas, pedológicas e geomorfológicas, ou seja, através de diversos agentes físicos do ambiente, a constituição de uma teoria realiza-se através de diversos agentes sociais que mobilizam os pesquisadores a buscarem compreender um dado fenômeno.

Chamon, Guareschi e Campos (2014) discorrem sobre o surgimento e a história da psicologia social, de modo a situar os pressupostos epistemológicos e ontológicos da TRS. Isso nos possibilita compreender o contexto em que Moscovici se encontrava presente e que o propiciaria a fundar a TRS. Teoria que nasce na psicologia social, que, por sua vez, teve “origem” com alguns pressupostos elencados por Wundtt em 1872 e desenvolveu-se com base em dois pressupostos, o materialismo científico e o o individualismo cartesiano.

O materialismo científico oriundo da modernidade, segundo Chamon, Guareschi, Campos (2014), tomava o social como uma coisa, sendo assim passível de manipulação e experimentação. O humano era coisificado de modo a buscar descobrir suas leis implícitas. Portanto a psicologia social que se desenvolveu no materialismo científico com Wundtt foi uma psicologia experimental, em que o social tinha o estatuto de coisa. A mentalidade positivista era a responsável por esse pensamento.

Já o individualismo cartesiano, de acordo com Chamon, Guareschi, Campos (2014), foi oriundo no humanismo renascentista, do qual destacamos a frase tão conhecida de Descartes: “penso, logo existo”. A psicologia social debruçava-se sobre o indivíduo. O social não passava de uma “soma de indivíduos”. Isso é algo bem dual, pensar o social através do individual. A grande dimensão dessa psicologia social individualista inquietou Moscovici, que não “aceitou” pensar o social através do individual.

Dentro desse contexto, Moscovici debruçou-se sobre a tarefa de encontrar uma nova teoria que superasse a dicotomia entre social e individual, e que também desse

conta dos novos contextos sociais. Ao questionar a psicologia social existente até os anos 1950 e início dos anos 1960, é que a TRS vai sendo construída, sendo fruto de pesquisas que levaram em consideração diversos pesquisadores como: Marx, Freud, Piaget e Durkheim. Assim, Moscovici dá um salto para a psicologia social ao considerar que "tudo tem a ver com tudo", não há nada isolado.

Podemos perceber com essa breve contextualização que Moscovici não se ateve ao conhecimento já produzido. Pelo contrário, ao conhecer o que se tinha produzido, inquietou-se por ver que esses saberes não davam conta da realidade social. Assim, buscou ampliar as discussões em torno das representações coletivas desenvolvidas por Durkheim. Alexandre (2004, p. 130) aponta que esse sociólogo "teorizou que as categorias básicas do pensamento teriam origem na sociedade, e que o conhecimento só poderia ser encontrado na experiência social", visto que as representações individuais seriam responsáveis por dar forma ao corpo social, à medida que essas representações acabassem por criar saberes coletivos: "Uma função primordial da 'representação coletiva' seria a transmissão da herança coletiva dos antepassados, que acrescentariam às experiências individuais tudo o que a sociedade acumulou de sabedoria e ciência ao passar dos anos" (ALEXANDRE, 2004, p.131).

Essa transmissão de conhecimentos de forma "maciça", ou melhor, "engessada", é o que inquieta Moscovici, pois o mesmo entende a sociedade como um *corpus* dinâmico, não como algo estático. Isso o leva a acrescentar novos elementos e a criar a TRS, expandindo o pensamento de Durkheim, já que ele toma os indivíduos como seres criativos e autônomos, sendo assim, como sujeitos que produzem história, que produzem conhecimento, não cabendo a ideia de meros transmissores, reprodutores.

> [...] para entender o fenômeno das representações sociais, porém, devemos começar do começo e avançar passo a passo. Até este ponto, não fiz nada além de sugerir certas reformas e tentei justificá-las. Não poderia deixar de enfatizar ideias específicas se quisesse defender o fato de que: (a) as representações sociais devem ser vistas como um "ambiente" em relação ao indivíduo ou ao grupo; e (b) são, em certos aspectos, específicos de nossa cultura (MOSCOVICI, 2000, p.36). [1]

[1] To understand the phenomenon of social representations, however, we must begin at the beginning and advance step by step. up to this point. I have done no more than suggest certain reforms and tried to vindicate them. I couldn't avoid stressing specific ideas if I wanted to defend the fact that: (a) social

Ao tomar as representações como um “ambiente”, é posto que representações cercam, envolvem, e que são propriamente o meio em que vivemos. São o substrato em que a sociedade encontra-se alicerçada. E esse meio é próprio da cultura que a sociedade vivencia. Sendo assim, realizando uma comparação entre o pensamento de Durkheim e o de Moscovici, temos a TRS como sendo o ciclo das rochas, metáfora que se serve do dinamismo da matéria rochosa. Apesar de os minerais e toda a matéria existir há milhões de anos, tendo origem com o *Big Bang*, o ciclo das rochas é contínuo, existindo sempre transformações das rochas. Ou seja, as rochas não se encontram estáticas no meio ambiente. Pelo contrário, estão sempre em movimento, sendo recriadas, transformadas tanto em estrutura física quanto química. Uma rocha, que há milhões de anos era magmática, hoje pode ser metamórfica e no futuro será sedimentar, estando, assim, em constante recriação.

Enquanto isso, a teoria de Durkheim seria semelhante à estrutura química da água, que sempre é H_2O. Apesar das transformações de estágio físico por que passe, possui sempre a mesma estrutura química. As representações sociais seriam “[...] significados que as pessoas utilizam para entender o mundo, construções mentais elaboradas mediante a atividade simbólica do sujeito no processo de comunicação social, que servem de orientação para seus comportamentos e ações” (MACHADO, 2013, p. 18).

Portanto, seriam os conhecimentos partilhados socialmente. E como conhecimentos de origem social, são transformados ao longo do tempo e no espaço em que se fazem presentes. Compreendendo que a origem da TRS deu-se em Paris, questionamo-nos como essa teoria teria adentrado no Brasil. Almeida (2009, p. 173) aponta que a TRS chegou ao Brasil através de brasileiros que tinham frequentado em Paris a *École* de *Hautes Études en Sciences Sociales* (EHESS), durante os anos de 1970, período em que cursaram disciplinas e produziram suas teses com Serge Moscovici e Denise Jodelet.

> Naquela época, os latino-americanos encontravam na EHESS um espaço para refletir sobre os problemas que afligiam seus países. O estudo das RS se insinuava como uma resposta aos problemas

representations must be seen as an “environment” in relation to the individual or the group; and (b) they are, in certain respects, specific to our society (MOSCOVICI, 2000, p.36).

> emergentes da vida cotidiana, diante dos quais os pesquisadores eram chamados a se posicionar. (ALMEIDA, 2009, p. 713).

O autor mencionado acima aponta que a adesão à TRS não ocorreu de forma imediata. Diversos fatores contribuíram para essa “negação”, entre elas, o fato de que a inserção da TRS no Brasil deu-se pela via de universidades situadas no Nordeste e Centro-Oeste do país, ou seja, fora do eixo Rio-São Paulo. Além disso, a chegada da TRS no Brasil ocorreu justamente no início nos anos 1980, o que coincide com um período de crise da Psicologia Social, cuja resposta, naquele momento, foi buscada, ainda que por um segmento minoritário, na teoria marxista.

Mas o passar do tempo levou a resistência a TRS diminuir. A cada dia, esse aporte teórico-metodológico ganhava novos espaços. Teve origem na psicologia social, mas atualmente faz-se presente em diversas ciências e áreas de estudo. No Brasil, vemos uma grande produção acadêmica nas áreas da Educação, Saúde, Serviço Social e História, entre outras. O crescimento do uso desse aporte teórico-metodológico aponta que essa teoria corrobora o desenvolvimento de inúmeros objetos de pesquisa.

Apesar de Sá (1998, p. 22) apontar que os fenômenos de representação social são mais complexos do que os objetos de pesquisa que são construídos, a TRS explica-nos, torna inteligíveis os objetos que nos propomos estudar. Como Machado (2013, p.17) destaca, as representações sociais permitem “tornar o que nos é esquisito em familiar, consiste em conferir-lhe inteligibilidade, atribuir-lhe um sentido”. Essa atribuição de sentidos traz-nos significados, permite-nos compreensão de mundo.

> Nessa atribuição de sentidos, estão presentes também valores, crenças, nossa cultura, enfim. Dessa forma, justificam-se as representações sociais diferentes, ou seja, os sujeitos e grupos partilham representações, mas podem ter elementos que não são consensuais, pois estão imersos numa rede de significados ao mesmo tempo comum e particular a cada um. (MACHADO, 2013, p. 17).

Desse modo, o campo de estudos sobre representações debruça-se na busca por compreender como ocorre a apropriação dos conhecimentos no senso comum. Segundo Chamon, Guareschi e Campos (2014, p. 11): “Os sujeitos, coletivamente, constroem a realidade social”. E nessa construção surgem diferentes representações,

que irão levar em sua bagagem costumes, tradições, espacialidades e temporalidades dos povos que as empreenderam. É importante ter em mente sempre que:

> Ainda que exista a apropriação/reconstrução individual das representações sociais, elas transbordam a vida mental do indivíduo isolado e formam uma realidade própria, compondo a identidade de um grupo social, orientando e justificando suas práticas sociais. (CHAMON, GUARESCHI, CAMPOS, 2014, p. 11).

Sendo assim, quando pesquisamos as representações sociais de um determinado grupo acerca de um objeto, é primordial levarmos em consideração que essas representações possuem todo um construto histórico e social, que elas foram sendo compostas ao longo da história, que passaram por transformações e que ainda hoje são perpassadas por novos saberes, por novos costumes e formas de ser da sociedade. As representações sociais não se encontram prontas e acabadas. E é no inacabamento que se encontram a beleza e a singularidade que nos permitem compreender um determinado objeto de estudo.

E em meio a toda essa complexidade social que vivenciamos, a Teoria das Representações Socias acabou por se dividir em outras abordagens que corroboram o desdobramento da pesquisa e sua difusão.

> A grande teoria das representações sociais – como chamamos (SÁ, 1996) as proposições originais básicas de Moscovici – desdobra- se em três correntes teóricas complementares: uma mais fiel à teoria original, liderada por Denise Jodelet, em Paris; uma que procura articulá-la com uma perspectiva mais sociológica, liderada por Willem Doise, em Genebra; uma que enfatiza a dimensão cognitivo- estrutural das representações, liderada por Jean-Claude Abric, em Aix-en-Provence. É possível ainda que se esteja configurando uma quarta alternativa complementar, através das recentes releituras teóricas que estão fazendo alguns autores sensíveis às críticas pós-modernistas às representações, como ilustra o posicionamento de Wolgang Wagner. (SÁ, 1998, p. 65).

No Brasil, o maior número de trabalhos desenvolvidos nos programas de pós-graduação encontra-se nas abordagens teórico-metodológicas desenvolvidas por Denise Jodelet e Jean-Claude Abric. A abordagem dialógica com inspiração nos trabalhos de Ivana Markova ainda encontra pouca expressividade nos trabalhos desenvolvidos na área de educação. Conheçamos agora um pouco acerca de três

abordagens oriundas da grande teoria e que são mais trabalhadas na área de educação:

Quadro 4: Abordagens da TRS mais trabalhadas na área de Educação

Abordagens	**Autores**	**Contribuição**
Processual	Denise Jodelet	Ancoragem e objetivação (RS como guia norteador das práticas sociais)
Societal	William Doise	Sistema e metassistema (conecta o individual com o coletivo)
Estrutural	Jean-Claude Abric	Núcleo central e sistema periférico (estrutura das RS)

Fonte: Adaptado de Sá (1998)

A abordagem mais fiel à grande teoria é a liderada por Denise Jodelet, que foi orientanda de doutorado de Moscovici. Sua abordagem, denominada de processual, dá continuidade ao trabalho desenvolvido por Moscovici, ao trabalhar de forma significativa com dois pilares das representações sociais desenvolvidas por Moscovici, que são os processos de objetivação e ancoragem. A abordagem processual desenvolvida por Jodelet tem início com sua tese de doutoramento:

> Um exemplo que se tornou clássico é a obra de Jodelet *Folies et représentations sociales* (1989a, trata-se da publicação de sua pesquisa de doutorado de Estado defendida em 1985) e traduzida no Brasil em 2004, sob o título de “Loucura e representações sociais”. Essa pesquisa tinha como objetivo reconstruir a história da vida e das representações de um grupo confrontado, em seu cotidiano, com a loucura. De acordo com a própria autora, três preocupações principais formavam a trama de seu trabalho: “Como funcionam as representações em uma confrontação desse tipo? Como o doente mental é acolhido na sociedade? Como se constroem as relações com a alteridade?” (1989a, p. 32). Com base em tais questões, Jodelet parece buscar nas RS a compreensão da dinâmica do jogo das relações sociais, sobretudo na sua relação com a alteridade. Jodelet buscava compreender como as relações que estabelecemos com os outros, os contornos da identidade grupal e a relação com a alteridade são mediados pelas RS. (TRINDADE; SANTOS; ALMEIDA, 2014, p. 148).

O trabalho que Jodelet desenvolve em sua tese demonstra como as representações sociais permitem-nos conhecer os discursos dos grupos sociais acerca de um determinado objeto. No caso da tese de Jodelet, seu objeto foi a loucura.

Além disso, seu trabalho contribuiu para conhecermos como as práticas sociais são permeadas por representações sociais, assim como deu continuidade à teoria que Moscovici cunhou. “Jodelet analisa, até os nossos dias, a evolução do conceito de representação social, destacando-lhe a vitalidade, a complexidade e a transversalidade no campo das ciências humanas” (R. D. SILVA, 2013, p. 98). Muito do que se avançou na difusão da TRS se deve à obra de Denise Jodelet.

Como vimos, a grande teoria desdobrou-se e, além de Denise Jodelet ter dado continuidade à TRS em seus trabalhos, temos as contribuições oriundas de William Doise, que também foi discípulo de Moscovici. Segundo Almeida (2009), em 1972, ao tornar-se professor de Psicologia Social Experimental na Universidade de Genebra, formou um grupo de pesquisa em Psicologia Social Experimental, mas que diferia da visão tradicional de experimentação que o próprio Doise criticava, pois o modelo tradicional não levava em conta o contexto social.

> O grupo, liderado por Doise na Suíça, articula as RS com uma perspectiva mais sociológica, enfatizando a inserção social dos indivíduos como fonte de variação dessas representações. Nesta direção, é evidente o objetivo dessa abordagem em conectar o individual ao coletivo, de buscar a articulação de explicações de ordem individual com explicações de ordem societal, evidenciando que os processos de que os indivíduos dispõem para funcionar em sociedade são orientados por dinâmicas sociais (interacionais, posicionais ou de valores e de crenças gerais). (ALMEIDA, 2009, p.719).

Dentro dessa perspectiva societal, Doise dá andamento aos postulados de Moscovici, que, como vimos acima, toma as representações sociais como um ambiente, ou seja, como tudo aquilo que nos envolve. Na perspectiva societal, é desenvolvida a ideia de que as representações são construídas, transformadas, mediante a interação entre indivíduo e sociedade. Ele dispõe que os processos que mobilizam a construção dos saberes cognitivos e dão funcionamento à sociedade são oriundos e orientados pelas próprias dinâmicas sociais.

> Ao evidenciar as variações individuais de uma RS socialmente partilhada a partir das ancoragens em sistemas de valores e crenças que revelam filiações societais, Doise articula o psicológico com o sociológico, o individual com o societal, evidenciando a confluência destas duas dimensões. (TRINDADE; SANTOS; ALMEIDA, 2014, p.1 50).

A abordagem societal vem contribuir fortemente ao elencar o papel social como grande mobilizador das representações. Além disso, ainda temos o desenvolvimento de uma pesquisa experimental que leva em consideração, pensa e analisa o meio social.

Além da abordagem processual e societal, destacamos ainda a abordagem estrutural, que possui grande expressão no número de trabalhos acadêmicos realizados na área da educação. Essa abordagem se desenvolveu em Aix-en-Provence, a partir da tese de doutorado de Jean-Claude Abric – *Jeux, conflits et représentations sociales* – no ano de 1976. Destacamos que:

> A adoção de diferentes quadros teóricos específicos de referência – ou seja, as chamadas teorias complementares – resulta em opções preferenciais por diferentes métodos, de modo que a teoria geral das representações sociais não se vincula obrigatoriamente ela própria a nenhum método. (SÁ, 1998, p.80).

Em nosso objeto de estudo, adotamos a muito difundida abordagem estrutural como a teoria que norteará o desenvolvimento da presente pesquisa. Ressaltamos que a TRS é o grande marco que nos permite compreender as diferentes abordagens. Pensar a teoria do núcleo central como algo dissociável da grande TRS é impossível. Sá (1998, p.66) ressalta que o próprio Jean-Claude Abric falou que a abordagem estrutural “não se entende senão em vinculação com a teoria geral das representações sociais”.

Sendo assim, a abordagem estrutural das representações sociais só pode ser pensada com base no conceito cunhado por Moscovici em sua obra. O modelo proposto por Jean-Claude Abric deve ser pensado como um prolongamento do modelo processual.

R. D. Silva (2013, p. 99) destaca que a tese de doutorado de Abric traz como um dos objetivos basilares “verificar a hipótese de que o comportamento humano é determinado pela representação da situação e não pelas características objetivas da situação”. O que se encontra em foco é a organização cognitiva. Desse modo, ainda segundo R. D. Silva (2013), as representações sociais teriam dois componentes básicos: conteúdos e organização. O que chamamos de objeto e hierarquização, por exemplo, pode ser compreendido quando pensamos sobre qual a representação social que se tem de um rio. O rio seria o conteúdo, o objeto de representação,

enquanto a organização seria a hierarquização das representações. E com essa "hierarquização", temos o núcleo central e o sistema periférico, que seriam:

Quadro 5: Conceitual

NÚCLEO CENTRAL	SISTEMA PERIFÉRICO
[...] é um conjunto das representações, composto de um ou alguns elementos cuja ausência lhe daria uma significação completamente diferente. É constituído de elementos "normativos" e "funcionais" que são ativados conforme a finalidade da situação, a distância para com o objeto e o contexto de enunciação. Isso não significa dizer, entretanto, que seus elementos não sejam estáveis, mas que eles podem ser ativados de diferentes formas de acordo com o entorno social. Cumpre pontuar, ainda, que seus elementos são difíceis de serem abalados, pois constituem crenças, valores e atitudes historicamente associados ao objeto representado. (MACHADO, 2013, p. 37).	O sistema periférico é dotado de grande flexibilidade e preenche as seguintes funções: concretização – permite que a representação seja formulada em termos concretos e compreensíveis; regulação – permite a adaptação às mudanças no contexto, integrando elementos novos ou modificando outros em função de situações concretas; prescrição de comportamentos – garante o funcionamento instantâneo da representação como grade de leitura de uma dada situação, indicando o que é "normal" em uma dada situação, possibilitando orientar tomadas de posição; modulações personalizadas – permite a elaboração de representações individualizadas relacionadas à história e experiências pessoais e, por fim, proteção do núcleo central – absorve e reinterpreta as informações novas suscetíveis de pôr em questão o núcleo central. (ABRIC, 2000 *apud* MACHADO, 2013, p. 38).

Fonte: Quadro conceitual construído com base em Machado (2013).

Podemos ver com o quadro acima a delimitação do que seriam o núcleo central e os elementos periféricos que compõem uma representação social. Essa distinção permite-nos compreender como as representações sociais são perpetuadas ao longo dos anos e possuem tamanha resistência em alguns momentos.

Como pudemos ver no cenário nacional, no ano de 2018, na campanha eleitoral diversos elementos ditos oriundos da "família tradicional" foram utilizados em prol da conquista de votos. Com isso, foi possível observar como a sociedade brasileira se encontra alicerçada em determinadas representações sociais oriundas do século passado. Como as representações sociais que compõem um núcleo central são resistentes, muitas questões que pensamos já termos superado, ou estarmos superando, como a divisão de gênero, mostram-se ainda fortes.

A teoria do núcleo central permite-nos, assim, tanto conhecer as representações sociais de um dado conteúdo quanto hierarquizar essas

representações. Trata-se, portanto, de conhecer aquilo que toma maior força socialmente. Sendo assim, essa abordagem possibilita aproximarmo-nos mais do objeto de estudo que nos propomos pesquisar, pois visamos não só conhecer as representações sociais, mas identificar como ela se estrutura, quais elementos constituem o núcleo central e o sistema periférico.

Essa abordagem permite-nos compreender como as representações sociais modificam-se, já que não são estáveis. À medida que nos possibilita conhecer o núcleo central e o sistema periférico, conhecemos elementos constituintes das representações do passado e do presente, assim como elementos que estão emergindo. Ou seja, a abordagem estrutural permite-nos conhecer a estrutura interna das representações sociais.

Nessa perspectiva, tomamos como base epistemológica para esta pesquisa a Teoria da Representação Social, na abordagem estrutural de Abric (1996).

4 ESTRUTURA METODOLÓGICA DA PESQUISA

> Entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. (DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2013, p. 16).

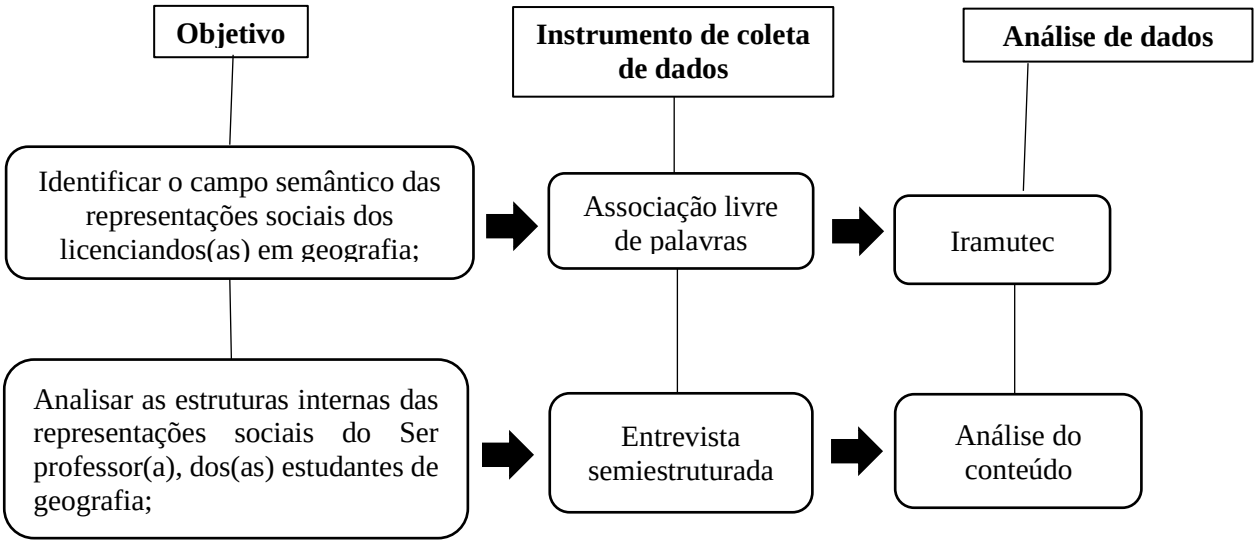
Pesquisar implica um ciclo. Um indivíduo se encontra em um dado ponto, e a produção do conhecimento o levará a um novo ponto, que, por sua vez, o levará a ter novas questões a serem pensadas e a traçar um novo percurso, o que ocasiona o início de um novo ciclo. Pensando a produção do conhecimento dessa forma, o ato de pesquisar se faz mediante a ação de traçar planos e metas a seguir. Será essa organização que impulsionará o pesquisador a se deslocar do seu ponto de origem e, assim, produzir conhecimento.

Esse deslocamento tem sempre que se encontrar atrelado ao objeto de estudo proposto, afinal um barco só pode sair de um porto e chegar a outro porto se tiver clara a sua trajetória. Sendo assim, o pesquisador precisa ter de forma nítida o seu objeto de estudo, para que, assim, possa traçar o melhor percurso metodológico para o desenvolvimento da pesquisa. Partindo do nosso objeto, a formação inicial do professor de geografia, com base na análise das representações sociais que os

licenciandos possuem do “ser professor de geografia”, apresentamos a seguir o percurso metodológico que adotamos para o desenvolvimento desta pesquisa.

Abaixo podemos visualizar de forma mais clara quais os objetivos específicos da pesquisa e como visamos alcançá-los, com base em determinados instrumentos de coleta de dados, e consequentemente quais técnicas de análise adotamos para alcançarmos o objetivo principal da pesquisa: compreender as representações sociais dos licenciandos(as) em geografia sobre o que é ser professor (a) de geografia.

Esquema metodológico:



Revisão bibliográfica + Análise documental (se deu ao longo de toda a pesquisa)

Fonte: autora (2019).

4.1 PERCURSO METODOLÓGICO

A partir de agora, iremos discorrer um pouco acerca do percurso metodológico que adotamos para realizar a pesquisa. Ao permitir levarmos em conta aspectos sociais e psicológicos, a TRS aproxima-nos dos sujeitos de pesquisa, assim como contribui para que tenhamos uma melhor compreensão da dinâmica social na qual o indivíduo se encontra imerso. Também possibilita compreender como essa dinâmica atua sobre o indivíduo.

E como toda ação promove uma reação, podemos ainda compreender como a individualidade do sujeito atua sobre o meio social. Essa relação, troca de ações do

sujeito com a sociedade, é extremamente relevante para compreendermos quais sentidos, sentimentos, ações e práticas norteiam a construção do Ser professor de geografia atualmente.

E para compreendermos essa relação, as trocas de ações que se desenvolvem socialmente e que apoiam a formação dos sujeitos, e consequentemente as RS sobre o “Ser professor de geografia”, desenvolvemos nossa pesquisa em três etapas, utilizando diferentes instrumentos de coleta de dados. Segundo Silva (2010), as RS são um conhecimento partilhado socialmente e que propicia a construção das relações na sociedade, sendo assim, um conhecimento partilhado pelo senso comum, isso acaba por impulsionar a coleta de dados através de diferentes técnicas, de modo a garantir uma maior concretude aos dados acumulados.

Assim, na primeira etapa da pesquisa, desenvolvemos um estudo exploratório que objetivou conhecer os documentos norteadores da licenciatura em geografia nas instituições federais que tivemos como campo de pesquisa. Além da análise dos documentos norteadores do curso, buscamos conhecer o campo em si da pesquisa, ou seja, as salas de aula, coordenação, bibliotecas e demais áreas de convivência do curso, para, dessa forma, aproximarmo-nos mais efetivamente dos licenciandos que constituem esse curso.

Na segunda etapa, buscamos identificar o campo semântico das RS dos licenciandos em geografia. Procuramos aproximarmo-nos do núcleo central das RS, como propomos em nosso objetivo específico. Para isso, aplicamos a técnica de associação livre de palavras com os licenciandos em geografia de diferentes períodos do curso, como veremos adiante.

Por fim, na terceira etapa, realizamos entrevistas semiestruturadas, visando analisar as estruturas internas das RS do “Ser professor de geografia” pelos licenciandos. Uma vez que compreendemos a pesquisa científica como sendo composta por um movimento cíclico, ao longo de toda a pesquisa realizamos essas três etapas para que, assim, os diferentes saberes, compreensões e análises dialogassem, para assim termos resultados mais claros e próximos da realidade.

De forma a levarmos um retorno aos cursos de licenciatura em geografia das instituições que compõem o campo de pesquisa, realizamos um seminário para apresentar aos participantes deste estudo os resultados alcançados, já que os licenciandos, professores, coordenadores, secretários e estagiários das coordenações foram fundantes para o desenvolvimento da pesquisa, além de que

este trabalho também nasce do desejo de contribuir para o pensar, planejar e fazer da licenciatura em geografia de ambas as instituições.

4.2 CAMPO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Como a TRS debruça-se sobre fenômenos sociais, “Os fenômenos de representação social estão ‘espalhados por aí’, na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais” (SÁ, 1998, p. 21). Só podemos estudar RS possuindo um campo empírico e sujeitos, já que a construção das RS dá-se através das relações entre os sujeitos, que, por sua vez, ocorrem em uma espacialidade.

Tomando como referência o objetivo de “compreender as representações sociais dos licenciandos em geografia sobre o que é ser professor de geografia”, adotamos como campo empírico as instituições federais de ensino superior localizadas na Região Metropolitana do Recife (RMR) que ofertam a Licenciatura em Geografia no módulo presencial.

São apenas duas instituições de ensino superior da esfera federal que ofertam a Licenciatura em Geografia no módulo presencial, e trabalhamos com ambos os centros acadêmicos – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). Apesar do curso de Licenciatura em Geografia fazer-se presente também em uma instituição de ensino superior da esfera federal localizada no Sertão pernambucano, por conta de fatores logísticos, optamos por realizar a pesquisa apenas nos cursos situados na RMR.

Como toda representação social, segundo Sá (1998), dá-se de um sujeito para um objeto, temos como participantes da pesquisa os licenciandos em geografia dos módulos presenciais da UFPE e do IFPE. Optamos por desenvolver a pesquisa com licenciandos de diferentes períodos do curso. Sendo assim, iremos trabalhar com estudantes do 2°, 3°, 4°, 6° e 8° períodos dos cursos. Um total de 148 licenciandos em geografia, sendo 82 da UFPE, e 66 do IFPE, distribuídos da seguinte forma por períodos:

Tabela1: Quantitativo de licenciandos em geografia por período

Licenciandos em geografia

Período	IFPE	UFPE
2°	30	
3°		63
4°	13	
6°	13	18
8°	10	
Desblocados		1

Fonte: Pesquisa campo realizada de maio a outubro de 2018.

A tabela acima torna claro o quantitativo de licenciandos que participaram da pesquisa por período da UFPE e do IFPE. Ressaltamos que esses licenciandos que participaram da pesquisa encontraram-se cursando a licenciatura em geografia nos *campi* acadêmicos da cidade do Recife nas instituições referidas e se dispuseram a contribuir com o andamento da pesquisa.

No caso dos licenciandos do IFPE, são todos do turno da noite, já que o curso é ofertado apenas nesse turno. Já os licenciandos da UFPE são tanto do turno da noite quanto da manhã, uma vez que a instituição oferta essa licenciatura nos dois períodos, como pudemos ver na análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos das instituições.

4.2.1 Conhecendo o campo empírico – Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

A Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) está lotada em um departamento que atualmente conta com dois Cursos de Graduação (o de Bacharelado e o de Licenciatura em Geografia), assim como um Programa de Pós-Graduação em Geografia – com Mestrado e Doutorado – e um Curso Interdepartamental de Mestrado em Gestão e Políticas Ambientais. Além desses cursos, o Departamento de Ciências Geográficas (DCG) já tem oferecido cursos de especialização em ensino de Geografia e educação ambiental, bem como cursos de extensão de curta duração nas áreas de geografia, turismo, educação

ambiental e recursos visuais aplicados ao ensino, contribuindo para a educação continuada.

O Curso de Graduação em Geografia da UFPE, de acordo com Projeto Pedagógico do Curso (PPC, 2011), foi criado em 4 de dezembro de 1950, pela Lei Federal Nº. 1.254, cinco anos após a criação da própria instituição. Mas, apesar de o curso de Bacharelado em Geografia ter sua origem há mais de 60 anos, o curso de Licenciatura em Geografia só foi desmembrado do bacharelado no ano de 2001:

> Visando adequar a formação de professores de Geografia à conjuntura econômico-social atual e, em função do processo de reformas curriculares resultante de mudanças ocorridas com a entrada em vigor da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº. 9394/96, foi implantado o desmembramento, em 31 de janeiro de 2001, do Curso de Graduação em Geografia em duas modalidades: Licenciatura e Bacharelado em Geografia. (PROJETO PEDAGÓGICO CURSO/UFPE, 2011, p. 7).

Cerca de 51 anos após a criação do curso de Bacharelado em Geografia é que surge a Licenciatura em Geografia, desmembrada do curso de Bacharelado. Isso acontece mediante a necessidade de a instituição adequar-se à lei 9.394/96. É importante perceber que, cinco anos após a criação da Lei, ocorre a adequação institucional da formação do professor de geografia, como a legislação brasileira estipulava.

Percebe-se que a Licenciatura em Geografia surge dentro de um *campus* acadêmico já rico de saberes da Ciência Geografia. Segundo o PPC (2011), a implementação da Licenciatura em Geografia deu-se nos turnos da manhã e noite, com cinquenta vagas em cada turno. Atualmente o curso disponibiliza turmas nos seguintes turnos e horários: Manhã: 8h00 às 12h00; Noite: 18h50 às 22h10, com um total de 80 vagas que são divididas em dois turnos.

O regime escolar é de sistema de créditos, que são distribuídos ao longo de quatro anos, ocorrendo a integralização curricular mediante o cumprimento de todos os créditos, que equivalem a uma carga horária mínima de 2.870 horas, que se distribuem em aulas teóricas, práticas, estágios e atividades complementares.

O PPC (2011) da Licenciatura em Geografia da UFPE destaca claramente que a concepção do curso está atrelada às mudanças oriundas da implementação da LDB 9.394/96, mais especificamente às orientações propostas para a área nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), assim como visa à formação do professor de

geografia, de forma a torná-lo capaz de articular temas transversais, ser um pesquisador, assim como um sujeito atuante na sua comunidade escolar:

> Com este duplo embasamento, concebe-se um curso de licenciatura que, ao mesmo tempo em que consolida uma formação profissional própria do educador – geógrafo, em relação aos conteúdos específicos e pedagógicos, cria condições para que este futuro profissional, na sua fase de formação, ganhe autonomia e iniciativa a partir de um currículo mais flexível, permitindo experimentações, a viabilização da interdisciplinaridade e contatos com a prática docente. (PROJETO PEDAGÓGICO CURSO/UFPE, 2011, p. 7).

Um outro ponto importante a destacar é que o PPC (2011) do curso aponta que, já nos primeiros períodos do curso, o licenciando entrará em contato conjuntamente com as disciplinas pedagógicas e específicas da geografia.

Abaixo podemos ver no Quadro 6 os objetivos que compõem o curso de Licenciatura em Geografia da UFPE. O quadro foi montado mediante os dados disponíveis no PPC (2011) do curso:

Quadro 6: Objetivos do curso de Licenciatura em Geografia da UFPE

OBJETIVOS	
OBJETIVO GERAL	**ESPECÍFICOS**
Favorecer uma sólida formação geral e específica de Geografia através da habilitação de profissionais capazes de dominar as dimensões política, social, econômica, cultural e psicológica no processo de ensino-aprendizagem.	Possibilitar ao professor de Geografia desenvolver habilidades para o domínio dos fundamentos didático-pedagógicos para o exercício do ensino de Geografia;
	Desenvolver a capacidade de utilização e emprego de recursos didáticos aplicados ao ensino de Geografia;
	Favorecer o exercício pleno do ensino de Geografia através da prática como componente curricular e do estágio curricular supervisionado nos diferentes níveis de ensino;
	Propiciar motivação e habilidade para o licenciando conduzir ou se integrar a atividades de investigação inerentes à atualização do conhecimento científico

Fonte: Dados extraídos do PPC do curso de Licenciatura em Geografia/UFPE, 2011.

Os objetivos elencados no PPC (2011) da Licenciatura em Geografia da UFPE trazem uma concepção de professor autônomo, capaz de relacionar diversos saberes, capaz de pesquisar e produzir conhecimento, articulando os saberes pedagógicos e específicos da ciência geográfica. Dentro do contexto social no qual estamos inseridos, esses objetivos são primordiais para a formação de professores de geografia ativos socialmente.

Ao longo do curso, o licenciando cursará tanto disciplinas obrigatórias de conteúdos geográficos quanto de formação e prática pedagógica geral, assim como disciplinas obrigatórias de estágio curricular supervisionado, além de disciplinas eletivas. É importante frisar que, além desses conteúdos, as atividades acadêmico-científico-culturais oferecidas na universidade constituem parte fundante na formação acadêmica da Licenciatura em Geografia, segundo o PPC (2011).

De forma mais clara, podemos ver como a carga horária do curso se encontra distribuída através do quadro abaixo:

Quadro 7: Carga Horária do curso de Licenciatura em Geografia da UFPE

Carga horária do Curso		
Carga horária plena mínima de 2.870.	Disciplinas obrigatórias	2370 horas
	Disciplinas eletivas	300 horas
	Atividades complementares.	200 horas

Fonte: Dados extraídos do PPC do curso de Licenciatura em Geografia/UFPE, 2011.

É importante destacar que as atividades complementares referidas ao longo do PPC (2011) são voltadas para o ensino ou para os conhecimentos específicos da geografia, abrangendo minicursos, cursos de capacitação e atualização, monitorias, participação em eventos científicos (seminários, congressos e palestras), participação na organização de eventos científicos, publicação de trabalhos acadêmicos em revistas ou anais de congressos de geografia ou áreas afins, exposição de trabalhos em eventos, atividades de extensão, estágio voluntário extracurricular e participação em encontros estudantis.

O PPC (2011) da Licenciatura em Geografia da UFPE permite, através de sua estrutura curricular, compreender que se busca a formação de um professor de

geografia voltada a superar uma dimensão meramente mercadológica, de apenas suprir mão de obra para o mercado de trabalho.

É perceptível que o curso pensa na formação profissional, mas vai além disso, visando também à formação cultural, assim como a formação do pesquisador, ou seja, a formação de um professor explorador das diversas áreas de conhecimento que constituem sua prática docente. Encontramos, assim, uma perspectiva humanística de curso, ou seja, de formação do ser humano para a vida.

Essa breve explanação sobre a Licenciatura em Geografia da UFPE, abordando sua origem, seus objetivos, carga horária e concepção epistemológica, permite-nos conhecer um pouco a percepção de professor de geografia que a entidade possui.

Tendo em vista que focamos em nossa pesquisa compreender o que os licenciandos compreendem sobre o Ser professor de geografia, conhecer a sua instituição de origem, os instrumentos norteadores do curso e o que a instituição pensa a respeito da formação desse profissional é fundamental para compreendermos nosso sujeito e o seu lócus.

Ressaltamos que os dados trabalhados foram oriundos do PPC (2011) do curso (que ainda se encontra vigente, e, segundo informação da coordenação, com durabilidade de 10 anos).

4.2.2 Conhecendo o campo empírico: Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE)

A Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) nasce em um centro acadêmico em que a formação técnico-profissional a originou. O PPC (2018) da Licenciatura em Geografia do IFPE explicita claramente que “em 23 de setembro de 1909 o Presidente Nilo Peçanha, através do Decreto nº 7.566, criou, em cada uma das capitais dos Estados do Brasil, uma Escola de Aprendizes Artífices. Essas escolas eram destinadas a ministrar o ensino profissional primário e gratuito”. Em 16 de fevereiro de 1910, temos a inauguração da escola em Pernambuco.

Ao longo de sua história, o IFPE passou por diversas alterações. A nominal foi uma delas, mas, apesar das mudanças de nomenclatura, é perceptível que o seu teor voltado para a formação profissional não perdeu espaço. Apenas com a publicação

da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, em que foi instituída a Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, é constituída a instituição IFPE, agora sim com um caráter que se volta à ciência, à tecnologia e à educação.

A instituição do IFPE deu-se no contexto das políticas nacionais de expansão da Educação Profissional e Tecnológica, implementada pelo Governo Federal ainda na primeira década deste século, de políticas públicas que impulsionaram a introdução de outros cursos, para além dos técnicos, como é o caso das licenciaturas. O PPC da Licenciatura em Geografia do IFPE aponta que o curso surge justamente em:

> Cumprimento de meta estabelecida na Lei Federal nº 11.892, de 29/12/2008, a qual instituiu a rede federal de educação tecnológica e profissional (e criou o IFPE), e determina que 20 % do total das vagas ofertadas sejam destinadas aos cursos de licenciatura. (PROJETO PEDAGÓGICO CURSO/IFPE, 2018, p. 21).

Assim como o curso de Licenciatura em Geografia da UFPE se consolida mediante o cumprimento de uma lei, a Licenciatura em Geografia do IFPE também nasce da mesma forma. Um outro ponto importante de se destacar quanto à Licenciatura em Geografia do IFPE é que, além da regulamentação de uma lei, a mesma tem origem em um momento em que a Região Metropolitana do Recife (RMR), que é constituída por quatorze municípios, com uma população estimada de três milhões e meio de habitantes, só possuía um curso de Licenciatura em Geografia presencial, e ofertado pela rede federal de ensino, esse curso era o da UFPE.

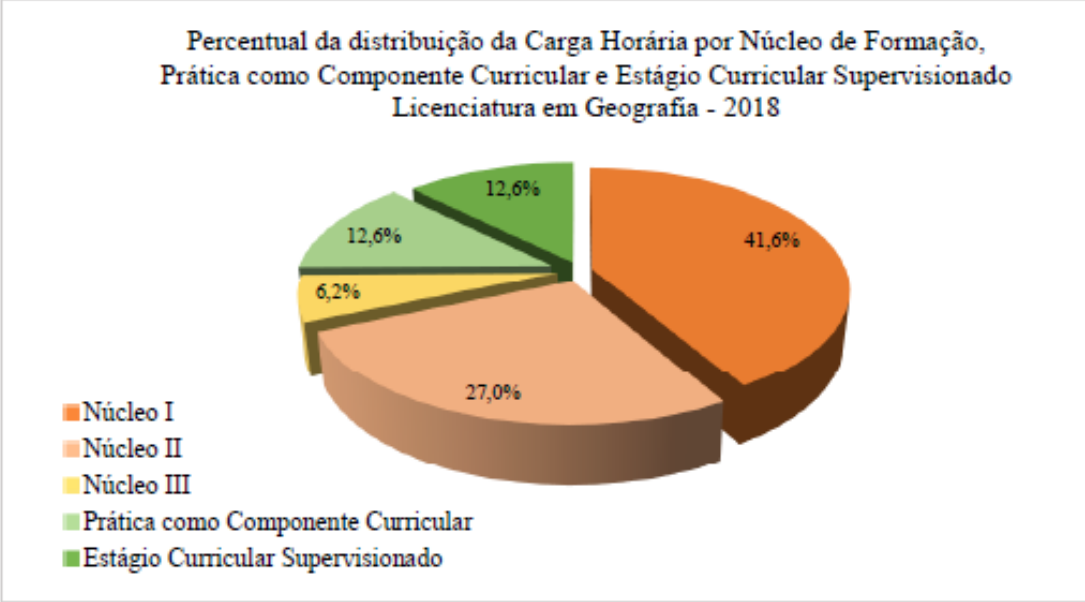
É dentro desse quadro que ocorre a inserção do curso de Licenciatura em Geografia do IFPE, constituindo-se com uma organização curricular composta por quatro núcleos centrais:

> Os componentes curriculares devem propiciar a formação nos três Núcleos da Formação Docente. O Núcleo I contempla os estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares e do campo educacional; o Núcleo II envolve o aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional; o Núcleo III compreende os Estudos Integradores para Enriquecimento Curricular. Assim, os Núcleos I e II integram tanto a formação pedagógica como a específica, além de conhecimentos interdisciplinares e aqueles que contribuem para uma formação básica. Já o Núcleo III tem como propósito a realização de atividades que enriqueçam o currículo, incluindo as atividades acadêmico-científico-culturais, que devem funcionar como complemento do processo de formação do discente. (PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR/IFPE, 2018, p. 39).

De modo a contemplar esses núcleos, o sistema acadêmico adotado é o de créditos cursados semestralmente, sendo oferecidas 40 vagas por ano, no período noturno. O curso possui uma estrutura curricular composta por uma carga horária de 3.210,5 horas, distribuídas ao longo de nove períodos (semestres), duração mínima de quatro anos e meio, a duração máxima para a integralização do curso é de nove anos (ou 18 semestres letivos), em conformidade com a Organização Acadêmica Institucional do IFPE, aprovada pela Resolução IFPE/CONSUP nº 22/2014.

Abaixo podemos ver na Figura 1 como se efetua a distribuição da carga horária por núcleo de formação:

Figura 1: Percentual da distribuição da carga horária por núcleo de formação:



Fonte: Projeto Pedagógico Curricular/IFPE, 2018, p.39)

Essa organização curricular vem de modo a contribuir o alcance dos objetivos que o curso possui, que podemos ver no quadro abaixo:

Quadro 8: Objetivos do curso de Licenciatura em Geografia do IFPE

Objetivo Geral	**Objetivos Específicos**
O Curso de Licenciatura em Geografia tem por objetivo geral formar professores para a Educação Básica, em todas as suas modalidades, com vistas a produzir conhecimento geográfico crítico e reflexivo na perspectiva da indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão, promovendo a incorporação, na prática educativa desses profissionais, de abordagens e posturas ético-políticas compatíveis com a justiça social, com uma educação humanista e com uma formação para a cidadania ativa.	Contribuir para a formação de profissionais competentes, aptos a atuarem no processo de ensino-aprendizagem em Geografia, no âmbito da Educação Básica e suas modalidades;
	Proporcionar ao estudante de Licenciatura em Geografia a construção de saberes docentes, científicos e humanísticos, atrelados à produção de conhecimentos e ao aprendizado permanente de inovações didáticas e pedagógicas necessárias para a sua inclusão, permanência e sucesso no campo profissional da docência;
	Propiciar uma formação profissional que possibilite o desenvolvimento de pesquisas e reflexões sobre o ensino de Geografia, tendo por base os desafios educacionais do mundo contemporâneo, concebendo ensino, pesquisa e extensão como componentes indissociáveis da formação e da atuação profissional;
	Formar o licenciando no sentido de se apropriar do arcabouço teórico e metodológico da ciência geográfica para uma compreensão crítica da realidade do mundo e do lugar onde vive e atua, como condição indispensável para o desenvolvimento competente da profissão docente;
	Promover uma formação que estimule o espírito crítico e reflexivo do futuro professor de Geografia de forma a tratar de temas do campo da investigação da ciência geográfica, como os estudos dos aspectos naturais, urbanos, agrários, econômicos, políticos, territoriais, socioambientais, demográficos e culturais.

Fonte: Dados extraídos do Projeto Pedagógico Curricular/IFPE, 2018.

Os objetivos visam à formação de um professor crítico e reflexivo, um sujeito atuante socialmente, um professor que é capaz de produzir conhecimento, de pesquisar e de tratar sobre diversos temas geográficos. O curso visa então a uma formação com base em saberes científicos e humanísticos, corroborando, assim, uma formação holística.

4.3 INSTRUMENTOS COLETA DE DADOS

4.3.1 Associação livre de palavras

A técnica utilizada para termos acesso ao campo semântico das representações sociais dos licenciandos em geografia da UFPE e do IFPE foi a associação livre de palavras.

> O caráter espontâneo – portanto menos controlado – e a dimensão projetiva dessa produção deveriam, portanto, permitir o acesso, muito mais fácil e rapidamente do que em uma entrevista, aos elementos que constituem o universo semântico do termo ou do objeto estudado. Associação livre permite a atualização de elementos implícitos ou latentes que seriam perdidos ou mascarados nas produções discursivas. (ABRIC, 1994, p. 66 *apud* SÁ, 1998, p. 92).

A técnica de associação livre de palavras foi efetuada da seguinte forma: solicitamos que os licenciandos citassem seis palavras que a expressão “Ser professor de Geografia” lhes faz pensar. Em seguida, pedimos que destacassem dentre as seis palavras citadas a que melhor definiria Ser professor de Geografia.

Assim, o Questionário de Associação Livre de Palavras permite o andamento da pesquisa, ao passo que nos possibilita obter informações aprofundadas dos sujeitos de pesquisa, de modo espontâneo. R. D. Silva (2013, p. 114) esclarece que “a aplicação do mencionado instrumento consiste em pedir ao sujeito que, a partir de uma expressão ou palavra-estímulo, ele escreva uma série de palavras que lhe venham à mente”, o que possibilita maior fluidez e espontaneidade aos sujeitos da pesquisa.

Aplicamos essa técnica em forma de questionário, dado o fato de que buscávamos conhecer também o perfil dos licenciandos em geografia das instituições

de ensino já referidas. Então, nosso questionário foi composto por duas etapas. A primeira visava conhecer o perfil dos licenciandos. Para isso buscamos saber sexo, idade, se trabalha, e, se sim, em qual área. A segunda etapa constituiu-se de duas questões que compunham o questionário de Associação Livre de Palavras. O referido questionário encontra-se disponível para visualização no Apêndice A.

O questionário foi aplicado para 148 licenciandos em geografia, sendo 82 da UFPE e 66 do IFPE. Os licenciandos que aceitaram contribuir com o andamento da pesquisa faziam parte do 2°, 3°, 4°, 6° e 8° períodos da licenciatura em geografia. A escolha por esses períodos se deve ao fato que buscamos trabalhar as representações sociais dos licenciandos em geografia ao longo do curso.

Para a aplicação do Questionário de Associação Livre de Palavras, entramos em contato com a coordenação do curso de cada instituição. Posteriormente à obtenção das autorizações, partimos para as salas de aula, onde explicamos o propósito da pesquisa e solicitamos a contribuição dos licenciandos. Em seguida, aplicamos o referido instrumento de coleta de dados.

4.3.2 Entrevista semiestruturada

Posteriormente à aplicação do Questionário de Associação Livre, partimos para a realização de entrevistas semiestruturadas, pois, como Sá (1998) destaca, os pesquisadores que adotam a teoria do núcleo central não estão interessados apenas em conhecer as representações sociais, mas também sua estrutura ou organização interna.

Como R. D. Silva (2013, p. 128) aponta, “visamos, mediante as entrevistas, aprofundar os dados coletados nas etapas anteriores e a precisar os sentidos que emergiram das representações”. Assim, a entrevista faz-se um elemento formidável, já que através desse instrumento nos aproximaremos das ideias, opiniões e crenças que os licenciandos em geografia possuem a respeito do objeto de representação sobre o qual nos debruçamos.

Adotamos a entrevista semiestruturada, pois acreditamos que: “[...] essa técnica possibilita a interação que viabiliza focalizar as questões pertinentes ao objeto de estudo na perspectiva de cada participante e, ao mesmo tempo, garantir a direção do processo para obtenção das informações necessárias” (R. D. SILVA, 2013, p.130).

Tomando como princípios para a realização das entrevistas as contribuições de Bordieu (1997), as entrevistas foram realizadas em locais de escolha dos sujeitos entrevistados, de modo que os mesmos se sentissem confortáveis para falar, e em horários marcados de forma conveniente a eles, buscando com isso estabelecer um ambiente em que se sentissem respeitados.

Aplicamos 148 questionários de Associação Livre de Palavras e realizamos nove entrevistas, que foram distribuídas contemplando todos os períodos nos quais aplicamos o questionário. A escolha dos participantes da entrevista deu-se primeiro pela vontade de contribuir com a pesquisa demonstrada por parte dos sujeitos, mas também de modo a contemplar todos os períodos nos quais aplicamos o questionário, aqui destacamos que no momento da realização da pesquisa solicitamos que os licenciandos escolhessem um nome relacionado a ciência geográfica para trabalharmos com esse codinome ao longo do trabalho, como dispomos a seguir: Lua 3° período/UFPE; Carioca 3° período/UFPE; Espaço 3° período/UFPE; Aurora 6° período/UFPE; Viajante 2° período/IFPE; Talvegue 6°período/IFPE; Psicosfera 7° período/IFPE; Esmeralda 7° período/IFPE.

4.3.3 *Iramuteq* e Análise do Conteúdo

No momento de tratamento dos dados coletados através do Questionário de Associação Livre de Palavras, utilizamos o software *Iramuteq*:

> Este programa informático viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde aquelas bem simples, como a lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras), até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente, análises de similitude). Ele organiza a distribuição do vocabulário de forma facilmente compreensível e visualmente clara (análise de similitude e nuvem de palavras). (CAMARGO; JUSTO, 2013, p. 515).

Utilizamos esse *software* devido a múltiplas questões. *A priori*, o mesmo encontra-se disponível na internet para *download* grátis e de fácil acesso. Além disso, o programa propicia acesso à lexicografia, gerando um cálculo de frequência de palavras. Ou seja, o *software* permitiu gerar o campo semântico, com base nos dados coletados através do Questionário de Associação Livre de Palavras.

Ao nos propiciar a organização do vocabulário, o uso desse *software* vem agregar clareza e organização aos dados coletados, contribuindo para a última fase da pesquisa, em que realizamos a análise do conteúdo, com base nos dados já tratados e categorizados.

De acordo com Bardin (1977), dentre as técnicas da análise de conteúdo, a análise por categorias é a mais antiga, assim como a mais utilizada nas pesquisas que vêm sendo desenvolvidas:

> A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. (BARDIN, 1977, p. 117).

Sendo assim, o processo que desenvolvemos de categorização possuiu dois momentos: *a priori* classificar os elementos e, em seguida, classificá-los mediante suas características. E agora iremos apresentar os dados encontrados nesse processo.

5 SER PROFESSOR DE GEOGRAFIA NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS LICENCIANDOS

5.1 PERFIL DOS ESTUDANTES QUE COMPUSERAM A AMOSTRA DA PESQUISA

Os estudantes que contribuíram com o desenvolvimento da pesquisa são em sua maioria do sexo feminino (60%). Os de sexo masculino são 40%. Cerca de 68% dos licenciandos que compuseram a pesquisa não trabalham. Os 32% que trabalham atuam em diversos setores já como professores, ou nas áreas comercial e empresarial, buscando na licenciatura uma forma de melhorar ou ampliar o campo profissional de atuação.

5.2 IDENTIFICAÇÃO DO CAMPO SEMÂNTICO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O SER PROFESSOR DE GEOGRAFIA

Após a aplicação do Questionário de Associação Livre de Palavras, todas as palavras associadas à expressão-estímulo “Ser professor de geografia” foram tabuladas para traçarmos o campo semântico das representações sociais dos licenciandos em geografia. Realizamos esse procedimento mediante a digitação de todas as palavras elencadas no computador, para, então, submetermos as palavras associadas à análise estatística do *software Iramuteq*.

No momento de apuração das frequências das palavras, escolhemos agrupar palavras sinônimas e mantivemos a palavra que possuía o maior número de frequência.

Agora apresentamos os resultados encontrados para a expressão-estímulo “Ser professor de geografia”. Foram associadas 837 palavras, das quais 299 se constituíram *hápax*[2], ou seja palavras que foram mencionadas uma única vez.

O campo semântico apresentado no quadro abaixo é composto das palavras mais evocadas, que tiveram frequência igual ou superior a 3. No quadro 9, identificamos as seguintes palavras: conhecimento, amor, educação, crítico, espaço,

[2] Palavra ou expressão utilizada pelo *software Iramuteq* para a palavra sobre a qual só exista um único registro.

ensinar, aprendizado, reflexivo, mundo, desafio, dedicação, sociedade e coragem, entre outras. A frequência é indicada na coluna ao lado.

O quadro 9 também apresenta a categorização das palavras mencionadas. Esse procedimento de categorizar foi realizado mediante classificação analógica das palavras, além disso, à medida que fomos inventariando as palavras associadas, fomos percebendo um campo semântico que possui elementos que Tardif (2014) elenca como saberes que corroboram a constituição do docente. Assim, também levamos em consideração os saberes docentes elencados por Tardif (2014) para a formação de nossas categorias: disciplinar, pedagógica, afetiva e profissional.

Na categoria disciplinar, agrupamos as palavras que se relacionam com os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes ao campo do conhecimento geográfico, assim como de outras áreas do conhecimento. Sendo assim, compõem essa categoria palavras como: conhecimento, pois nas falas dos licenciandos percebemos que eles expressam a importância dos conhecimentos da ciência geográfica para o ser professor de geografia:

> [...] eu consigo enxergar a geografia na física, na questão do movimento, na biologia também nos biomas, matemática na geografia com a economia, e outros números população, natalidade, mortalidade, essas coisas que a gente consegue absorver ainda no ensino fundamental. (Espaço, 4° período da licenciatura em geografia, da UFPE, 2019).

A categoria disciplinar também agrupa palavras como espaço, categoria basilar da ciência geografia, ambiente, terra, assim como demais palavras, como podemos visualizar no quadro 9 em que encontramos o campo semântico na íntegra.

Outra categoria que emerge do nosso campo semântico é a categoria pedagógica, que comporta palavras das quais emergem sentidos ligados à prática pedagógica, como podemos ver com as palavras: ensinar, aprendizado, mediador etc. Podemos ver todas as palavras que compõem essa categoria destacadas no campo semântico.

A categoria afetiva também emerge do campo semântico. Ela comporta palavras que envolvem as relações interpessoais da docência, assim como os sentimentos que os licenciandos atribuem ao ser professor de geografia. Sendo assim, essa categoria possui palavras como: amor, empatia, felicidade, entre outras, como vemos no quadro abaixo.

E, por fim, a quarta categoria que emerge do campo semântico é a profissional, que abarca elementos que compõem o campo profissional da docência. As palavras que compõem esse campo são: trabalho, desafio, entre outras.

Nosso quadro do campo semântico localizado abaixo encontra-se legendado de forma a deixarmos clara a leitura. Legendamos da seguinte forma: a categoria pedagógica está enumerada com o número 1, a afetiva com 2, a disciplinar com 3 e a profissional com 4. Para identificar qual palavra compõe determinada categoria de forma mais salutar, também legendamos o quadro com cores: pedagógica - azul, afetiva - verde, disciplinar - amarelo, profissional – lilás.

Quadro 9: Palavras associadas pelos licenciandos à expressão ser professor de geografia com frequência superior ou igual a 3

Palavras Associadas	F
Conhecimento (3)	34
Amor (2)	33
Educação (1)	29
Crítico (3)	25
Espaço (3)	24
Ensinar (1)	23
Aprendizado (1)	21
Reflexivo (1)	19
Mundo (3)	18
Desafio (4)	15
Dedicação (4)	14
Sociedade (3)	14
Coragem (4)	10
Felicidade (2)	9
Realidade (4)	8
Natureza (3)	8
Mediador (1)	8
Empatia (2)	7
Educador (1)	7
Paciência (2)	6
Estudo (3)	6
Ambiente (3)	6
Terra (3)	6
Construção (1)	5
Trabalho (4)	5
Política (3)	5

Interdisciplinaridade (1)	5
Humanidade (3)	5
Futuro (4)	5
Persistência (2)	5
Criatividade (1)	5
Visão (1)	4
Respeito (2)	4
Meio (3)	4
Liberdade (2)	4
Inteligente (3)	4
Humano (2)	4
Determinação (2)	4
Cultura (2)	4
Compromisso (4)	4
Clima (3)	4
Ciência (3)	4
Responsabilidade (4)	4
Prática (1)	4
Coletividade (2)	4
Auxiliador (1)	4
Compreensão (1)	3
Cidadania (2)	3
Mudança (2)	3
Globalização (3)	3
Estresse (2)	3
Escola (1)	3
Dinâmica (1)	3
Realização (2)	3
Pesquisador (1)	3
Sabedoria (3)	3
Resiliente (2)	3
Troca (1)	3
Transmissão (1)	3
Transformação (2)	3
Território (3)	3
Ser (2)	3

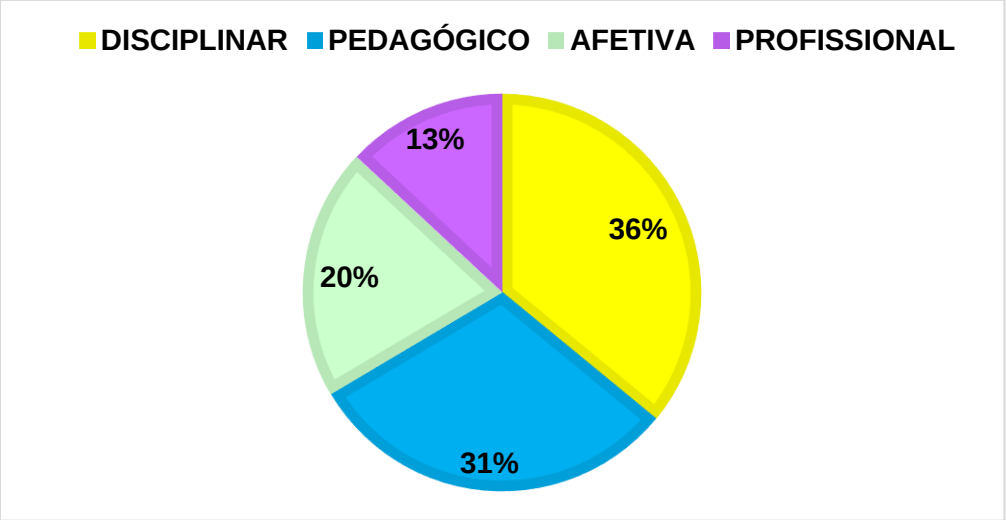
Categorias[3]: Pedagógica (1), Afetiva (2), Disciplinar (3), Profissional (4).
Fonte: Palavras associadas no Questionário de Associação Livre de Palavras, 2019.

[3] Legenda de cores: categoria pedagógica - cor azul; categoria afetiva – cor verde; categoria disciplinar - cor amarela; categoria profissional - cor lilás.

O campo semântico acerca das representações sociais do ser professor de geografia é composto em sua maioria por palavras associadas à dimensão disciplinar, como podemos identificar com o gráfico abaixo, que torna visível o percentual de cada categoria destacada no campo semântico. A categoria disciplinar possui cerca de 36%, seguida da categoria pedagógica com 31%, categoria afetiva com 20%, e profissional com 13%.

Gráfico 1: Percentagem das categorias nas palavras associadas pelos licenciandos à expressão “ser professor de geografia” com frequência superior ou igual a 3

Fonte:

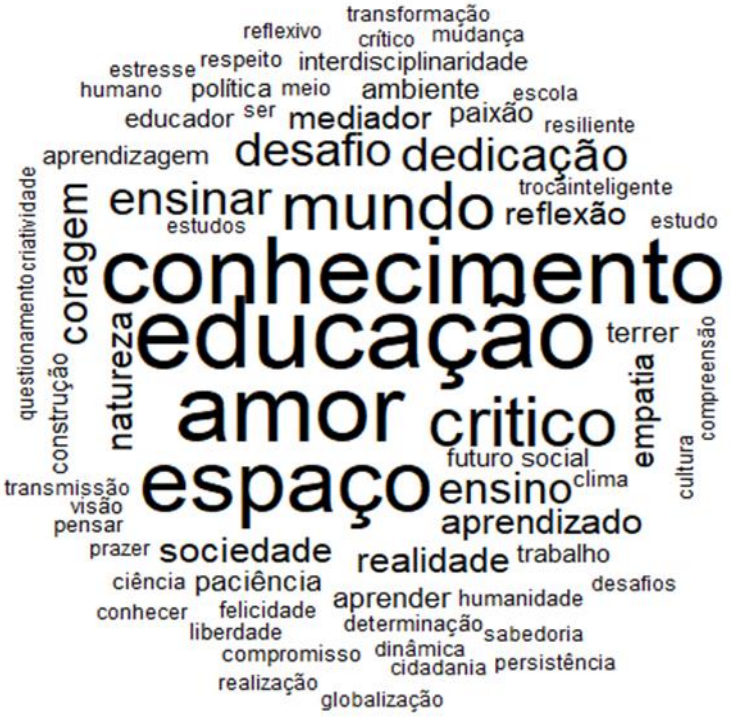


Palavras associadas no Questionário de Associação Livre de Palavras, 2019.

O resultado do campo semântico permite-nos inferir que as representações sociais dos licenciandos em geografia são envoltas na categoria disciplinar, em seguida na categoria pedagógica. Esse resultado encontra-se bastante ligado ao currículo do curso, assim como aos dispositivos legais da formação docente, pois a licenciatura em geografia é composta por saberes disciplinares, assim como por saberes pedagógicos, já que, desde o primeiro período do curso, os licenciandos começam a trabalhar esses saberes concomitantemente.

A partir de agora, vejamos como os dados levantados no campo semântico foram trabalhados pelo *software Iramuteq* através da nuvem de palavras e da árvore de similitude. Com a nuvem de palavras abaixo, detectamos as palavras mais mencionadas com a técnica de associação livre de palavras. Essas palavras encontram-se em destaque mediante o tamanho da fonte:

Figura 2: Nuvem de palavras

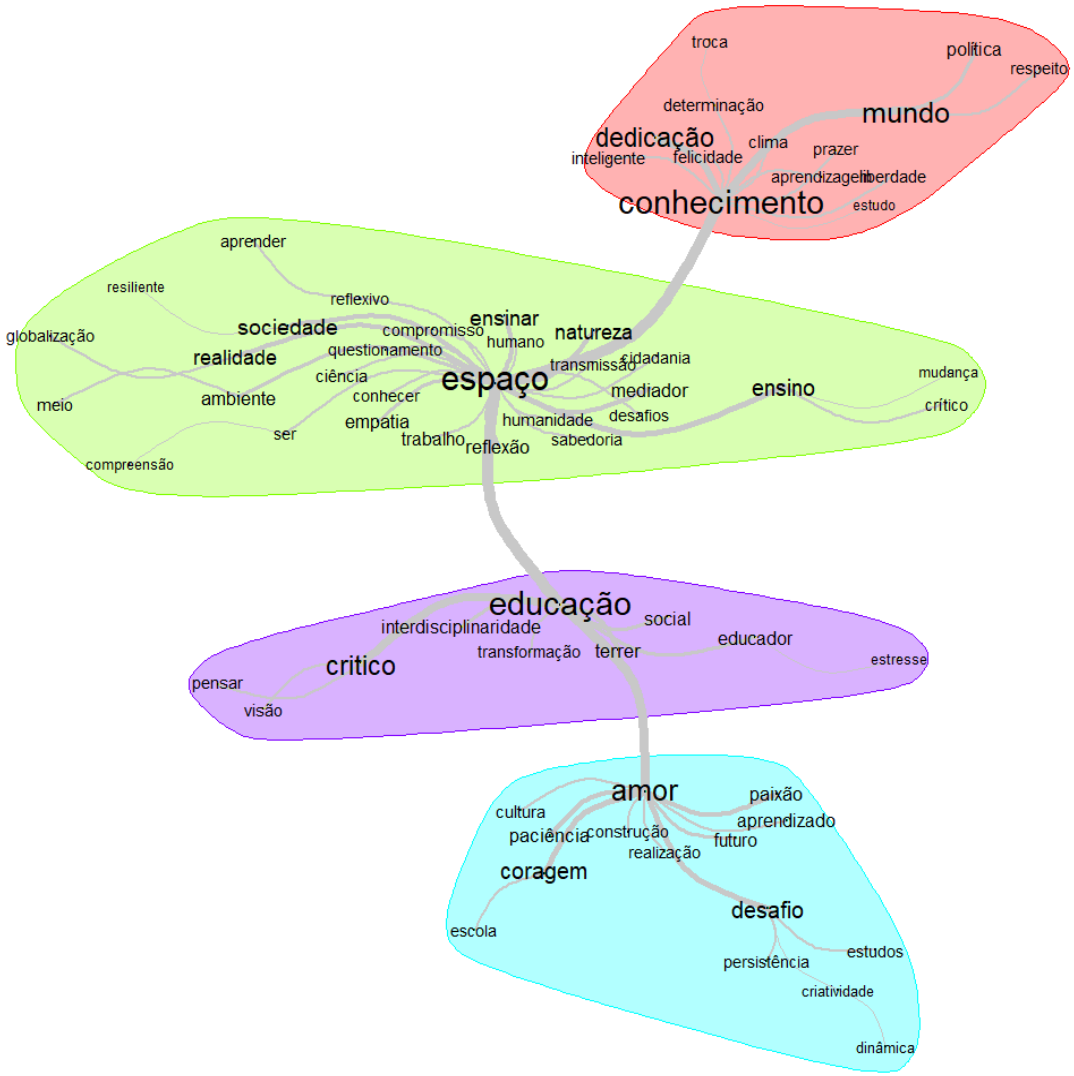


Fonte: Nuvem de Palavras associadas no Questionário de Associação Livre de Palavras, via Iramutec (2019).

A nuvem de palavras acima elenca de forma destacada as categorias emergidas no campo semântico, pois identificamos campos de saberes bem destacados, como, por exemplo, a palavra educação, remetendo-nos imediatamente aos saberes pedagógicos que compõem a licenciatura; e a palavra espaço, que se insere na categoria disciplinar já que o espaço geográfico é objeto de estudo da ciência geográfica. A palavra amor faz pensar de imediato no campo da afetividade. E futuro nos leva a pensar no futuro profissional dos licenciandos.

A árvore de similitude que o *software* Iramuteq produziu mediante o campo semântico corrobora identificarmos não só as categorias disciplinar, pedagógica, afetiva e profissional, como também compreender a imbricação das palavras, suas correlações e oposições, deixamos claro que as cores da árvore de similitude não são as cores utilizadas no quadro do campo semântico, segue a árvore de similitude:

Figura 3: Árvore de Similitudes



Fonte: Árvore de similitude, das palavras associadas no Questionário de Associação Livre de Palavras (via *Iramutec*, 2019).

A palavra amor no campo semântico possuiu uma frequência de 33. Podemos ver claramente na árvore de similitude destacada no grupo de palavras demarcado de azul. Nesse grupo de palavras, podemos ver que a palavra amor se encontra atrelada a palavras como paciência, realização e construção. Seguindo a ramificação, encontramos desafio e persistência.

Ao analisarmos a árvore de similitudes em conjunto com as entrevistas realizadas, onde encontramos os participantes da pesquisa justificando suas palavras mencionadas, assim como os motivos que os levaram a realizar a licenciatura, identificamos que a ligação dessas palavras é legitima:

> [...] quando eu comecei a trabalhar no mercado formal eu tive que deixar porque eu não tive mais tempo de fazer o reforço, aí eu tive que me apegar muito ao trabalho, e no trabalho veio muito aquela coisa da vontade de casar, e tal e as coisas a nível de graduação foram ficando para trás, fui buscando aquisição das minhas coisas, aí veio filho e tal, então aí acabei deixando o sonho de ser professora que eu sempre tive para trás, ainda tentei vestibular ali quando eu comecei a trabalhar, queria fazer muitas vezes para Letras na Federal, mas era outro cenário que não favorecia os jovens da educação pública né, porque a disputa era acirrada, em toda minha vida por onde eu passei, quando eu estudava história e geografia eu me encantava, meu pai conseguia comprar meus livros né, as compras dos livros era sempre anual, no mês de janeiro, eu lembro como se fosse hoje, eu ia com ele, que ele fazia questão de me levar, e os livros de geografia e história era os primeiros que eu pegava, me encantava a questão dos mapas, me encantava saber que aquele mundo todo gigante, grande, estava dentro de um planeta, que estava dentro de um cenário de um universo, era fantástico pra mim. (Psicosfera, licencianda do 7° período, do IFPE, 2019).

O trecho citado acima da entrevista realizada com a licencianda em geografia do 7° período do IFPE permite-nos conhecer um pouco do seu trajeto de vida e perceber que a escolha por cursar a licenciatura em geografia está ligada a uma questão emocional e profissional, pois percebe-se uma ligação afetiva tanto com a geografia quanto com a profissão docente. Mas as experiências de vida da licencianda Psicosfera não foram propositivas para o ingresso no curso ainda em sua juventude. Assim, hoje aos 47 anos, a licencianda consegue cursar a licenciatura e realizar dessa forma um sonho pessoal e profissional.

Assim palavras como amor, paciência, realização, construção, desafio e persistência realmente são próximas e inserem-se na categoria afetiva e profissional, isso nos indica que a licenciatura em geografia, para alguns licenciandos, possui uma forte carga emocional e de realização profissional. Isso nós identificamos também com o licenciando Carioca, do 3° período da licenciatura em geografia, da UFPE, quando conhecemos um pouco de sua trajetória de vida:

> Bom minha trajetória é na verdade eu iniciei na Universidade Federal de Pernambuco em 1992, no curso de geografia, eu passei na época no curso antigo, e cursei até 96, e infelizmente por problemas pessoais eu não concluí o curso, que antigamente era os 2 bacharelado e licenciatura juntos, eu tive alguns problemas pessoais, de problema depressivos, então eu ainda jovem eu entrei aqui com 17 anos né, era bem, bem, bem jovem, e assim, eu não tive um arcabouço familiar e tudo pra poder persistir e terminar, ficou faltando só TCC, aquela coisa

> toda, e abandonei, e fui pra trabalhar em outro mundo. Nunca dei aula, não trabalhei na área de geografia, infelizmente, apesar de amar, e ser apaixonado por natureza, tudo, geografia, tudo, cartografia etc., mas infelizmente segui por outro caminho, e quando eu retornei a Recife, porque em 96 eu fui morar no Sudeste do país, no Rio, e depois em São Paulo, aí eu tive já oportunidade de voltar a Recife em 2015 e, por coincidência, eu vim me alocar aqui na Iputinga, depois, Engenho do Meio, e ficava aquela coisa toda, eu já trabalhando, normal, eu trabalho com vendas né, representante comercial, aí sempre passando, e passando na frente da Universidade, e eu olhava, e gente eu não acredito que não conclui meu curso né, passava olhava o CFCH imponente lá no fundo. (Carioca, licenciando do 3° período, da UFPE, 2019).

Assim como a licencianda Psicosfera, o licenciando Carioca, mediante questões de cunho pessoal, não concluiu o curso de geografia em sua juventude. E passados cerca de 23 anos, ele atualmente vem cursando a licenciatura em geografia.

Percebe-se na história de vida desses licenciandos todo um amor pela docência, assim como pela ciência geografia. E foi justamente esse sentimento que levou ambos a persistirem e enfrentarem os desafios da vida e hoje poderem cursar a licenciatura em geografia. Assim, compreendemos um pouco como as palavras da árvore de similitude encontram-se correlacionadas.

Se analisarmos o grupo destacado de lilás, na árvore de similitude, identificaremos as seguintes palavras: educação, crítico, interdisciplinaridade, social, educador e estresse (palavras em que o campo semântico destaca suas frequências). A correlação dessas palavras explica-se tanto nas respostas encontradas ao longo das entrevistas que realizamos, como veremos, como também por Vesentini (2008) e outros autores já discutidos ao longo do trabalho, que deixam claro que a educação é um processo complexo, composto por diferentes saberes, valores e anseios sociais:

> Mas a escola não é apenas uma instituição indispensável para a reprodução do sistema. Ela é também um instrumento de libertação. Ela contribuiu – em maior ou menor escala, dependendo de suas especificidades – para aprimorar ou expandir a cidadania, para desenvolver o raciocínio, a criatividade e o pensamento crítico das pessoas, sem os quais não se constrói qualquer projeto de libertação, individual ou coletivo. (VeSENTINI, 2008, p. 16).

Podemos identificar com Vesentini (2008) uma compreensão de que o ambiente escolar deve ser palco de uma educação que promova a cidadania e o pensamento crítico. Sendo assim, o ato educativo implica em criticidade,

transformação, em pensar o meio social. Isso é identificado também na fala de Espaço, do 4° período, da UFPE:

> Como professor, atualmente me vejo na obrigação de acrescentar ao imaginário do alunado, o que tem de mais amplo, a nossa realidade, trazer essa realidade que é sublimada por *banners* por paisagens artificiais, ou letreiros, trazer a questão o que tá ali, o que essas pessoas contribuem para aquela paisagem todo dia, e como aquela paisagem contribui para essas pessoas todo dia, é uma troca também, se é uma troca do aluno e do professor, também é uma troca do indivíduo com o meio, também é chamando atenção para essa parte ecológica, que a gente tem que tá preservando o planeta, que somos as novas gerações e vamos deixar descendentes, e creditando a juventude, dando crédito a ela, que é ela que vai fazer ciência, eu tô aqui nessa posição agora, mas eu estava lá há pouco tempo atrás e enquanto eu era aluno não tive essa visão ou esse espaço para debater sobre essas coisas. Eu acho interessante o professor estreitar o laço que tem, inclusive não ser só o professor que chega, fala e vai embora, mas ser o professor que chega, conhece, aprende, vai embora, mas volta, volta com mais, e vai embora também com mais, com mais do que quando chegou. (Espaço, 4° período da licenciatura em geografia, da UFPE, 2019).

O ato de educar, assim, acaba por se efetuar mediante a criticidade, pela ação do professor de buscar nos educandos uma percepção do mundo que os rodeia. E mediante a leitura de mundo, o pensar em conjunto, a sociedade vai se transformando. Mas onde entra o estresse que se encontra inserido no grupo lilás da árvore de similitude? Se pararmos para analisar os espaços em que o ato educativo vem se realizando, essa palavra acaba por fazer total sentido dentro desse grupo. Quando questionamos a licencianda Aurora acerca do que ela compreendia a respeito do Ser professor de geografia, ela elencou:

> Resistir né, principalmente quando se aborda a questão geopolítica porque a gente tá vivendo uma conjuntura política onde há um plano de uma escola sem partido, que é falado aí há anos já, e tramita, enfim, isso foi superado no passado, mas é sempre recorrente, dentro da conjuntura que a gente tá vivendo, e o professor de geografia ele não ter esse papel político, porque a gente cumpre um papel político também enquanto professor de geografia, é bem complicado, é complexo, é difícil, por isso a palavra que eu acho que define é resistência mesmo em sala de aula, para que os professores consigam exercer bem a atividade, o exercício da docência. (Aurora, licencianda do 6° período, da UFPE, 2019).

Podemos identificar com a fala de Aurora que o contexto sociopolítico do Brasil afeta a prática docente. Pimenta (2005, p.18) esclarece isso mediante o fato de que 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". Sendo assim, já que a profissão docente emerge do contexto social, ela vai carregar consigo as demandas e as crises que a sociedade vivencia. Tudo isso acaba por promover estresse.

Além dessa questão, ainda temos o fato de que grande parte das escolas possui um ambiente de trabalho estressante, mediante as carências encontradas e bem mencionadas pelo licenciando do 8° período de geografia, Talvegue, quando questionado acerca dos desafios que o docente encontra:

> Um dos desafios que me deparei no estágio é uma sala com muitos estudantes, um ambiente que não é muito propício, em uma escola que fiz estágio no Cabo, a linha do trem era ao lado da escola. A sala não era propícia, só funcionava um ventilador, o barulho do trem ainda atrapalhava, ainda tem o pouco tempo da aula, então você administrar tudo isso é difícil, também um desafio é trabalhar geografia de uma forma diferente porque você muda e traz outros elementos para a aula e os alunos não estão acostumados (Talvegue, licenciando do 8° período, do IFPE, 2019).

O ambiente de trabalho sem infraestrutura adequada, em conjunto com salas de aula superlotadas, o tempo de aula de geografia de apenas duas aulas por semana, aulas essas que muitas vezes não são geminadas, e um grande número de conteúdos a serem trabalhados ao longo do ano letivo afetam o desenvolvimento da aula e ocasionam também estresse.

Então, percebemos que esses licenciandos, apesar de possuírem a percepção de que a educação geográfica deve ser crítica, de modo a propiciar visão de mundo, para que os discentes se percebam como seres sociais, cidadãos que possuem deveres e direitos, acabam por sofrer ainda no seu curso de formação inicial com o estresse, diante das dificuldades de colocar em prática o que eles acreditam ser sua função.

Partindo para analisar o grupo destacado em verde na árvore de similitude, deparamo-nos com os saberes disciplinares que compõem a licenciatura em geografia. Emergiram palavras como: espaço (objeto de estudo da geografia), humanidade, globalização, meio e natureza, mas, além dessas palavras, cujas

frequências são descritas no campo semântico, encontramos também palavras como ensino, conhecer, aprender e reflexivo. Agregando essas palavras aos dados encontrados nas entrevistas, identificamos que os licenciandos em geografia percebem que os saberes disciplinares são basilares para sua formação, mas que a docência se encontra ligada ao ato de ensinar, refletir, aprender e conhecer. Ou seja, os saberes disciplinares encontram-se relacionados com os saberes pedagógicos.

Dessa forma, a docência é um complexo conjunto de saberes. Identificamos isso claramente quando questionamos os licenciandos sobre o que eles compreendem acerca do ser professor de geografia:

> É contribuir, pra que mais pessoas consigam ter esclarecimento das coisas, consigam atingir uma percepção que é extremante necessária para a gente construir um mundo mais harmonioso, sabe, a questão da relação do homem com o homem, do homem com o espaço, com a natureza, então eu quero muito contribuir para isso, mesmo que seja numa escala pequena, na comunidade, mas eu quero acordar todo dia de manhã e ir dormir todo dia consciente que minhas palavras, que o que eu repasso vai contribuir para isso. É uma gotinha no meio do oceano né, mas é uma gotinha. (Psicosfera, licencianda do 7° período, IFPE, 2019).

A licencianda Psicosfera esclarece-nos que a docência, na sua concepção, é contribuir para que os discentes compreendam os saberes geográficos e, através esses saberes, possam construir uma sociedade harmoniosa. Esse pensamento é feito tanto pela licencianda do 7° período, quanto pelo licenciando Viajante do 2° período do IFPE: “Para mim ser professor de geografia não é muito diferente de ser professor em geral, que é saber repassar para os alunos e para as próximas gerações algo que me foi ensinado”. Ou seja, o ser professor de geografia encontra-se atrelado ao ato de ensinar os saberes disciplinares da geografia.

Como Freire (2015, p. 25) afirma: “Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar”. Sendo assim, o ser professor de geografia está intrinsecamente ligado ao ato de aprender e ensinar.

Na licenciatura em geografia aprender e ensinar é permeado de saberes sociais, como identificamos no grupo destacado de rosa na árvore de similitude. Emergiram palavras como: mundo, política, respeito, palavras essas que se encontram muito próximas no canto superior esquerdo, mas esses saberes sociais só surgem mediante o conhecimento que é produzido socialmente. E a aquisição desses

saberes demanda: dedicação, inteligência, estudo, prazer e determinação, ou seja, os saberes que compõem a licenciatura em geografia são saberes provenientes tanto de ação social, pois todo conhecimento é produzido socialmente, quanto de uma ação do indivíduo de buscar esse conhecimento, como aborda Tardif (2014). E percebemos ao longo das entrevistas que muitos dos licenciandos sentem prazer em estudar a ciência geográfica:

> A geografia me cativou, me apaixonou, fez com que eu amasse, mudou praticamente tudo (Esmeralda, licencianda do 7° período, IFPE, 2019).
>
> Escolhi a disciplina por amorosidade com a disciplina e com ser professora. (Lua, licencianda do 3° período, da UFPE, 2019).

Aqui salientamos que todos os licenciandos que fizeram parte da pesquisa, na entrevista semiestruturada evidenciaram o emocional muito ligado à ciência geografia, mas nem todos esses estudantes demonstraram uma ligação de amorosidade com as disciplinas de cunho pedagógico que compõem a licenciatura, apesar de todos eles afirmarem que querem ser professores de geografia e que a escolha profissional era a desejada. Vemos isso na fala da licencianda Aurora, quando questionada sobre sua percepção acerca das disciplinas de cunho pedagógico do curso:

> Tem que ter uma renovação desse currículo, a gente percebe, o que minha turma mais que majoritariamente fala é que as disciplinas são diferentes, têm nomes diferentes, mas são praticamente assim todas iguais de conteúdo. Exemplo Saviani a gente lê vários textos de Saviani iguais em várias disciplinas, e isso atrapalha que a gente tenha prazer mesmo de estudar. (Aurora, licencianda do 6° período, da UFPE, 2019).

Apesar da licencianda Aurora elencar que deseja ser professora, ela não encontra prazer ao estudar as disciplinas de cunho pedagógico, alegando que os saberes elencados nessas disciplinas acabam por se repetirem ao longo do curso. Isso nos leva a pensar que: “Muitos processos de ensino em curso na universidade não passam de meras reproduções de minipalestras ou reunião de um número determinado de pessoas ouvindo uma delas expor determinado assunto” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 204).

Acreditamos e defendemos o fato de que a licenciatura em geografia deve possuir sua matriz curricular com disciplinas de cunho pedagógico, como atualmente

ocorre com os currículos das licenciaturas em geografia do IFPE e da UFPE. Mas identificar a fala da licencianda Aurora acima, assim como de alguns outros entrevistados, que ressaltaram o distanciamento existente entre as disciplinas pedagógicas e as disciplinas do campo da geografia, leva-nos a pensar sobre quais práticas pedagógicas vêm permeando essa licenciatura e por que, apesar de a licenciatura em geografia, hoje, no ano de 2019, possuir uma matriz curricular em que os saberes disciplinares e pedagógicos são vistos em consonância, ainda existe uma "desarticulação" desses saberes. Mas, no momento, não iremos entrar nessa discussão com profundidade, aqui apenas salientamos esse dado encontrado.

O campo semântico das representações sociais dos licenciandos(as) em geografia permitiu-nos identificar que a representação social do ser professor de geografia se encontra alicerçada na categoria disciplinar. E ao analisarmos a árvore de similitude, identificamos também que a representação do ser professor de geografia circunscreve-se nessa categoria. Além disso, o campo semântico circula em torno das categorias: pedagógica, afetiva e profissional. Vejamos agora a estrutura interna das representações sociais do ser professor de geografia dos licenciandos em geografia.

5.3 ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO DA ESTRUTURA INTERNA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO SER PROFESSOR DE GEOGRAFIA DOS LICENCIANDOS EM GEOGRAFIA

Os resultados aqui dispostos também são fruto dos questionários de associação livre de palavras, assim como das entrevistas semiestruturadas, ambas técnicas realizadas com os licenciandos em geografia. A amostra que se segue é composta por 156 ocorrências, sendo 73 *hápax*, ou seja palavras mencionadas uma única vez.

Os dados produzidos através do Questionário de Associação Livre de Palavras possibilitaram identificar a estrutura interna das representações sociais, o núcleo central da representação do ser professor de geografia dos licenciandos em geografia.

Isso só foi possível por conta do uso da técnica de associação livre de palavras, através da qual solicitamos que os licenciandos destacassem a palavra mais relevante para eles em relação ao ser professor de geografia. Ao efetuarmos a tabulação das palavras que os licenciandos em geografia destacaram, identificamos o campo

semântico e o categorizamos, seguindo o mesmo raciocínio utilizado para categorizar o campo semântico das palavras associadas à expressão ser professor de geografia dos licenciandos em geografia do IFPE e da UFPE, que se encontra exposto no tópico acima.

Sendo assim, as categorias que emergiram no campo semântico das palavras destacadas como as mais relevantes associadas à expressão ser professor de geografia dos licenciandos em geografia das instituições Lugar e Território foram as categorias: Disciplinar, Pedagógica, Afetiva e Profissional.

As palavras foram agrupadas mediante suas aproximações com base nos saberes docentes elencados por Tardif (2014). Portanto, a categoria disciplinar foi composta por palavras oriundas dos saberes que emergem das disciplinas específicas da licenciatura; a categoria pedagógica foi composta de palavras que envolvem o fazer docente, a prática pedagógica; a categoria afetiva constituiu-se por palavras oriundas das relações emocionais destacadas; e a categoria profissional foi formada por palavras que envolvem a profissionalização docente.

Abaixo podemos ver o campo semântico das palavras associadas como a mais relevante acerca do ser professor de geografia. E esse campo semântico permitiu-nos identificar as representações sociais que formam o núcleo central das representações sociais do ser professor de geografia dos licenciandos em geografia.

Assim como no Quadro 9, no quadro a seguir, legendamos o campo semântico com numeração e cores para identificação de cada categoria: Pedagógica (1), cor azul; Afetiva (2), cor verde; Disciplinar (3), cor amarela; e Profissional (4), cor lilás. Procedemos da mesma forma com o campo semântico apresentado logo abaixo.

Quadro 10: Palavras associadas pelos licenciandos como a mais relevante acerca da expressão ser professor de geografia, com frequência superior ou igual a 2

Palavras Associadas	F
Criticar (3)	11
Educação (1)	9
Amor (2)	6
Mediador (1)	5
Dedicação (4)	5
Mundo (3)	4
Interdisciplinar (1)	4
Transformação (1)	3
Sociedade (3)	3
Ensino (1)	6
Desafio (4)	3
Social (3)	2
Reflexão (1)	2
Pesquisador (1)	2
Paixão (2)	2
Motivar (1)	2
Militância (1)	2
Experiências (2)	2
Espaço (3)	2
Cotidiano (4)	2
Construir (1)	2
Conhecimento (3)	2
Aprendizagem (1)	2

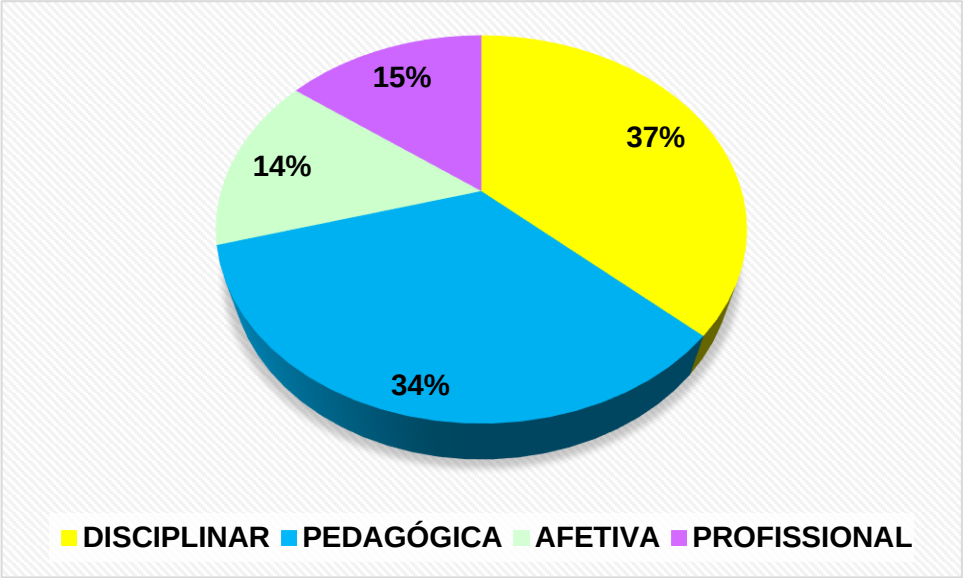
Categorias: Pedagógica (1), Afetiva (2), Disciplinar (3), Profissional (4).
Fonte: Palavras associadas no Questionário de Associação Livre de Palavras, 2019.

O quadro 10, como podemos observar, indica que no campo semântico das representações sociais do ser professor de geografia, a categoria disciplinar tem maior abrangência. O núcleo central também é composto de forma mais expressiva pela categoria disciplinar, como mostra o gráfico e a seguir, em que se expõe o percentual de cada categoria, mostrando que a categoria disciplinar constitui-se de 37%; sendo também composto de forma expressiva pela categoria pedagógica com 34%.

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 218) destacam que: “A ensinagem na universidade exige considerações sobre a ciência, o conhecimento e o saber escolar, determinantes do trabalho de alunos e professores”. Sendo assim, o currículo da licenciatura em geografia é permeado tanto por saberes disciplinares, e aqui destacamos os saberes oriundos da ciência geográfica, quanto por saberes

pedagógicos, e esses saberes corroboram a construção do ser professor de geografia. Isso é perceptível, já que o núcleo central das representações sociais do ser professor de geografia constitui-se de forma mais expressiva por essas duas categorias.

Gráfico 2: Percentagem das categorias, nas palavras associadas pelos licenciandos como a mais relevante acerca da expressão “ser professor de geografia”

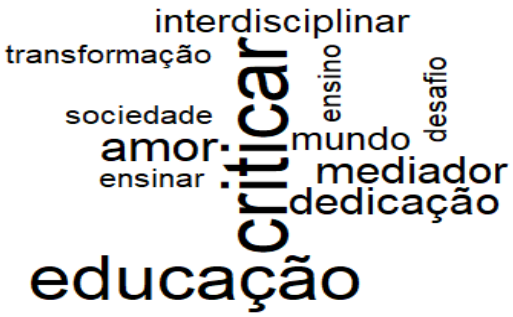


Fonte: Palavras associadas no Questionário de Associação Livre de Palavras, 2019.

A nuvem de palavras produzida pelo *software Iramuteq* destaca isso de forma salutar, pois identificamos a palavra Criticar em destaque mediante seu maior tamanho. Essa palavra constitui a categoria disciplinar, dado o fato de que a ciência geográfica, como trabalhamos com Andrade (2008), a partir da década de 70, tem a corrente da geografia crítica impulsionada em todo território nacional, e ainda nos dias de hoje, é uma das correntes do pensamento geográfico com grande expressividade na geografia nacional.

A segunda palavra destacada em dimensão significativa é educação, que se enquadra na categoria pedagógica, mediante o papel que ela possui relacionado ao ato de desenvolvimento e processo do fazer pedagógico. Além da expressividade dessas duas categorias, encontramos de forma menor as categorias: afetiva, constituída por 14%; e profissional com 15%. Essas categorias, por possuírem menores percentuais, inserem-se na nuvem de palavras abaixo com uma dimensão menor.

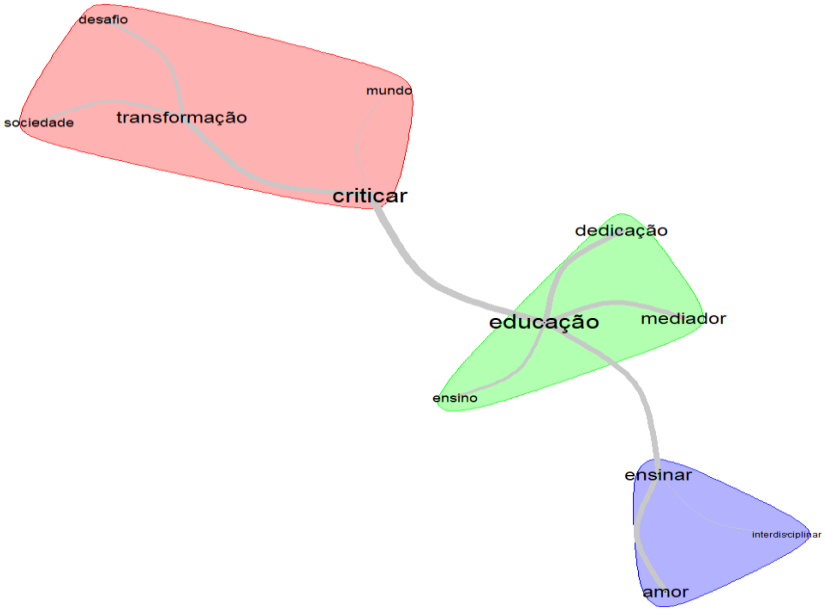
Figura 4: Nuvem de palavra das palavras associadas como a mais importante, na associação livre de palavras



Fonte: Nuvem de Palavras associadas no Questionário de Associação Livre de Palavras, via Iramutec, 2019.

Vejamos mais detalhadamente esse campo semântico em conjunto com a árvore de similitude:

Figura 5: Árvore de similitudes das palavras associadas como mais importantes ao ser professor de geografia



Fonte: Árvore de similitude, das palavras associadas no questionário de associação livre de palavras, Iramutec, 2019.

Podemos visualizar na árvore de similitudes acima três grupos de palavras, com as cores rosa, verde e azul. O primeiro grupo, destacado de rosa, possui as seguintes palavras elencadas: criticar – mundo – transformação – sociedade –

desafio. Essas cinco palavras remetem-nos a duas dimensões: disciplinar e profissional.

Como trabalhamos no referencial teórico, a geografia enquanto ciência possuiu diferentes correntes do pensamento. E a partir da década de 70, temos a corrente do pensamento geográfico denominada de crítica, que vem de forma a romper com o modelo tradicional e teorético da geografia. Ainda hoje essa corrente do pensamento geográfico faz-se muito forte nos meios acadêmicos. Um dos autores dessa corrente é o professor Milton Santos, que é brasileiro, referência internacional na geografia e muito trabalhado em outras ciências também.

A presença da palavra crítica, ligada à transformação do mundo, à sociedade e ao desafio, é algo que nos permite ver como ainda hoje, no século XXI, a licenciatura em geografia encontra-se permeada por representações sociais oriundas da corrente crítica do pensamento geográfico. Isso se faz evidente também quando analisamos as falas dos licenciandos, quando questionados acerca do papel da geografia escolar:

> [...] formar um cidadão, está muito atrelado na possibilidade de fazer esse cidadão se conhecer, e se permita contribuir para uma sociedade melhor, então a visão crítica dele tem que existir para qualquer cenário, como é que vou construir uma sociedade se eu não entendo das articulações políticas, como é que vou contribuir para uma sociedade se eu não entendo como eu devo me portar em relação aos recursos naturais que a natureza nos oferece, como é que eu vou construir uma sociedade enquanto eu não tenho respeito pelo outro, se eu não tenho olhar pelo outro, entendendo eu existo, porque o outro existe, e o outro existe porque eu existo, é necessário fazer com que essas percepções norteiem a geografia escolar, ela tem um papel fundamental, extremamente essencial para a formação do cidadão, uma pessoa crítica e consciente para que se tenha uma sociedade de bem-estar social mesmo, eu acho que é uma coisa que todos querem, mas é uma coisa assim que nem todos entendem, nem todos percebem, nem têm oportunidade de aprender, e o viés da disciplina pode direcionar isso. (Psicosfera, licencianda do 7° período, IFPE, 2019).

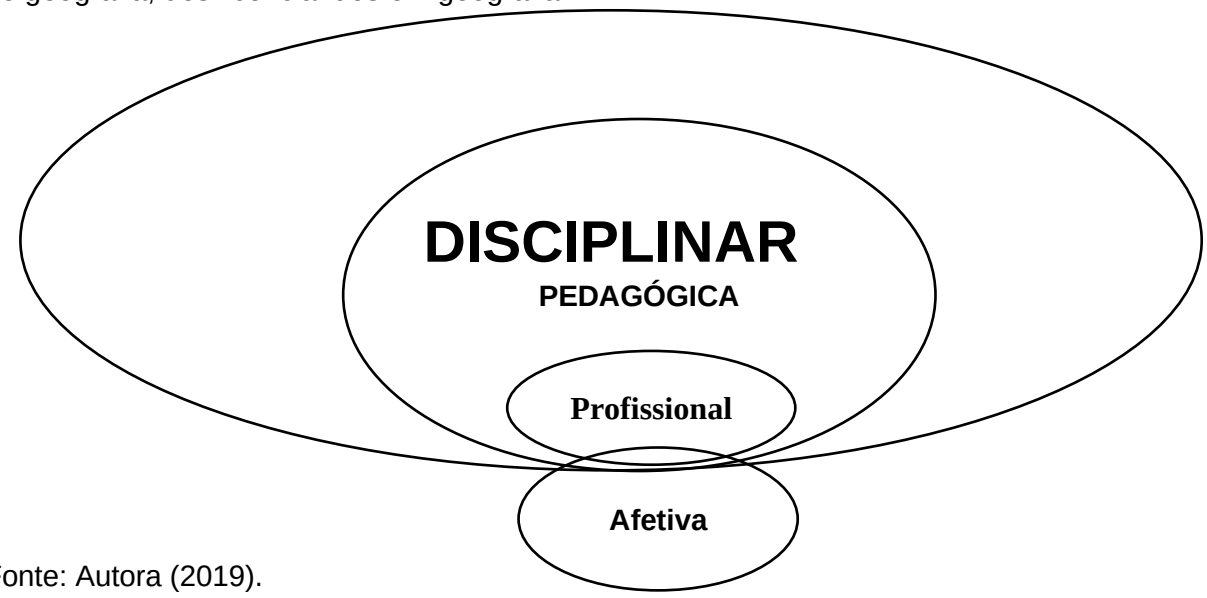
Percebe-se que a licencianda concebe para a geografia escolar um papel de construtora da visão crítica dos discentes. Como o professor é responsável por trabalhar essa visão crítica, que promove transformação social, as representações sociais do ser professor de geografia possuem forte presença da categoria disciplinar, assim como na categoria profissional, ainda que de forma menos expressiva.

Seguindo adiante e analisando o grupo destacado de verde na árvore de similitude, encontramos as seguintes palavras: educação – ensino – mediador –

dedicação. Nesse grupo percebemos já o predomínio da categoria pedagógica, assim como a presença da categoria profissional mediante a palavra dedicação. No grupo azul, encontramos: amor – ensinar – interdisciplinar. Nesse grupo, também encontramos a categoria pedagógica e afetiva.

Identificamos, assim, que, na organização da estrutura das representações sociais do ser professor de geografia dos licenciandos em geografia, existe o predomínio da categoria disciplinar, seguida da pedagógica. E de forma menos expressiva identificamos a presença da categoria profissional e afetiva. Assim construímos a figura abaixo, de forma a deixar ilustrada a estrutura interna das representações sociais do ser professor de geografia:

Figura 6: Esquema ilustrativo da estrutura interna das representações sociais do ser professor de geografia, dos licenciandos em geografia



Fonte: Autora (2019).

A figura acima aponta que a categoria central das representações sociais dos licenciandos em geografia sobre o ser professor de geografia é a categoria disciplinar. E dentro dessa categoria emergem as categorias pedagógica, profissional e afetiva. A primeira, fruto dos diferentes saberes que formam o curso de formação inicial de professor de geografia; a segunda, abarcando a prática pedagógica docente, a profissional envolvendo as relações e desafios que permeiam a docência; e a afetiva, que envolve os sentidos e sentimentos atribuídos à docência.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos debruçarmos nas representações sociais dos licenciandos em geografia acerca do Ser professor de geografia, deparamo-nos com todo um construto histórico do Ser professor de geografia. Deparamo-nos com marcas do passado que perpassam a licenciatura ainda hoje, assim como percebemos o surgimento de novas concepções de docência oriundas das transformações sociais. E é nessa complexa rede de representações sociais que o Ser professor de geografia encontra-se.

Explanamos acerca da história da ciência geografia, discutindo com diferentes autores a respeito dos avanços que essa ciência teve desde sua origem e como o surgimento da ciência levou a origem dos primeiros professores de geografia. Também abordamos sucessivamente como a demanda da sociedade por ter uma educação sistematizada em escolas norteou a formação de professores ao longo dos anos.

Além disso, pudemos identificar alguns marcos legais que permitiram o atual contexto em que se dá a formação de professores de geografia. Discorremos também acerca de como os saberes que constituem a docência corroboram a formação docente, para o ser professor de geografia.

Discorremos sobre a produção acadêmica que envolve a linha de formação de professores, assim como a respeito das pesquisas desenvolvidas na linha de educação que possuem como aporte teórico-metodológico a TRS. Esta pesquisa permitiu-nos compreender que o maior número de trabalhos desenvolvidos no campo da educação, e que envolve a TRS, utilizam a abordagem estrutural, que é muito conhecida como a teoria do núcleo central, justamente a abordagem que utilizamos na presente pesquisa.

E mediante a aplicação do Questionário de Associação Livre de Palavras e das entrevistas semiestruturadas realizadas com os licenciandos em geografia do IFPE e da UFPE, identificamos que as representações sociais dos licenciandos acerca do ser professor de geografia se encontram alicerçadas na categoria disciplinar. Categoria essa que se origina mediante as representações que os licenciandos possuem do ser professor, que estão ligadas aos saberes disciplinares, aos saberes da ciência geográfica. Também pudemos identificar outra categoria com bastante força: a pedagógica (composta pelo ato de ensinar, educar, entre outras palavras, como vimos em nossos resultados).

Além da grande expressividade das categorias disciplinar e pedagógica, identificamos a categoria afetiva (composta por diversos sentimentos que são atribuídos à docência pelos licenciandos). E a categoria profissional, constituída por representações profissionais.

Pudemos, assim, identificar que as representações sociais do ser professor de geografia são imbuídas de diferentes saberes, que são fruto tanto da formação inicial dos licenciandos quanto de suas percepções de mundo e experiências do cotidiano.

A docência, assim, é construída de forma processual, como destaca Pimenta (2005, p. 18): “Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”. Como o ser professor de geografia é um construto, imbuído dos mais diversos saberes do devir do licenciando e posteriormente do docente em geografia, as representações sociais do ser professor de geografia podem sofrer as mais diversas transformações ao longo da vida do profissional de educação.

Dessa forma, os resultados aqui encontrados não esgotam as discussões acerca das representações sociais do ser professor de geografia. Pelo contrário, os dados aqui encontrados são propositivos para o desenvolvimento de novas pesquisas que pensem a respeito dessa formação inicial ou da profissão docente, que, como vimos ao longo de todo o trabalho, é uma profissão complexa.

Assim, deixamos aqui algumas proposições para o desenvolvimento de outras pesquisas. Ao realizar este estudo, deparamo-nos com um contexto em que os licenciandos em geografia, já na sua formação inicial, identificam dificuldades no exercício da prática docente. Acreditamos que é necessário pensarmos sobre o cenário atual em que o professor de geografia encontra-se atuando, de modo a responder à indagação: quais angústias e inquietações cercam esse profissional recém-formado?

Além disso, deparamo-nos com muitos licenciandos que realmente alegam amar a docência, que o ser professor de geografia constitui uma realização pessoal. Ficamos curiosos em conhecer as representações sociais dos professores recém-formados e dos professores veteranos de geografia acerca do bem-estar profissional, afinal muito se discute que a escolha da profissão docente dá-se porque foi o curso que deu para fazer. Mas, em nossa pesquisa, deparamo-nos com muitos licenciandos que se sentem bem, realizados com a profissão docente.

Outra questão que nos inquieta é que alguns licenciandos apontaram que muitos dos seus professores na licenciatura são, na verdade, bacharéis e que por isso

não compreendem a geografia escolar básica. Assim, inquietamo-nos em compreender as representações sociais da geografia escolar dos professores do curso superior de licenciatura em geografia.

E por fim, uma outra questão que nos instiga a continuar com o processo de pesquisa é compreender as representações sociais da comunidade escolar acerca do professor de geografia, pois, apesar de encontrarmos nas representações sociais dos licenciandos o ser professor de geografia como as categorias disciplinar, pedagógica, afetiva e profissional, que atrelam ao professor de geografia a função de corroborar a formação cidadã crítica, não percebemos a sociedade concebendo essas representações sociais também. Assim, gostaríamos de dar andamento a essa pesquisa futuramente.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 1998.

AGAMBEN, G. O que é um dispositivo. **Outra travessia**. Ilha de Santa Catarina, p. 9-16, 2° semestre, 2005.

ALBUQUERQUE, L.S. **Formação de professores de geografia e materiais didáticos**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – PUC-SP, São Paulo, 2010.

ALEXANDRE, M. Representação Social: uma genealogia do conceito. **Comum**, v.10, n° 23, p. 122-138, 2004.

ALMEIDA, A. M. O. Abordagem societal das representações sociais. **Sociedade Estado**, v. 24, n. 3, p. 713-737, 2009.

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; REINDADE, Zeidi Araújo. **Teoria das Representações Sociais**: 50 anos. Brasília: Technopolitik, 2014.

ALMEIDA, Í. D. **Novas tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino de Geografia**: um olhar sobre o ensino público de Recife. Dissertação (Mestrado em Geografia) – UFPE, Recife, 2016.

ANDRADE, M. C. **Geografia**: ciência da sociedade. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

APPLE, M. W. “Endireitar” a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. **Currículo sem Fronteiras**, v. 2, n. 1, p. 55-78, 2002.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1977.

BARRETO, Magna Sales. **A constituição da profissionalidade docente de estudantes do curso de pedagogia da UFPE**. Tese (Doutorado em Educação) – UFPE, Recife, 2016.

BAZZO, V. L. Os institutos superiores de educação ontem e hoje. **Educar**, Curitiba, n. 23, p. 267-283, Editora UFP, 2004.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto, 1994.

BORDIEU, P. **A Miséria do Mundo**. Petrópolis: Vozes,1997.

BORGES, G.M. **O uso do sensoriamento remoto como recurso didático nas aulas de geografia do ensino médio**: desafios e possibilidades para uma ação pedagógica. Dissertação (Mestrado em Geografia) – UFPE, Recife, 2015.

BRASIL. **Resolução Nº 1, de 17 de novembro de 2005**. Brasília, 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 2005. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Brasília, 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015**. Brasília, 2015.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 27 de agosto de 2004**. Brasília, 2004.

CABRAL, Márcia Pereira. **A formação inicial do professor de geografia e a cartografia escolar**: práticas reflexivas. 2013. 282 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2013.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: Um Software Gratuito para Análise de Dados Textuais. **Temas em Psicologia**, v. 21, nº 2, p. 513-518, 2013.

CARLOS, A. F. A. (Org.). **A geografia na sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

CARMO, W. R. **A Cartografia Tátil na Formação de Professores de Geografia:** da teoria à prática. Tese (Doutorado em Geografia Física) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2016.

CARVALHO, L. S. **PIBID de geografia na Universidade Federal de Goiás**: proposta e experiências formativas. Dissertação (Mestrado em Geografia) – UFG, Jataí (GO), 2016.

CARVALHO, M. A. N. de. **Representações sociais dos professores de geografia a respeito de sua formação inicial**. 2016. 218 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2016.

CASTRO, J. **Homens e Caranguejos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CATANI, A. M; CATANI, D. B; PEREIRA, G. R. M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, p. 63-154, maio/jun./jul./ago. 2001.

CAVALCANTI, L. S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.

CAVALCANTI, L. S; SOUZA, V. C. A formação do professor de geografia para atuar na educação cidadã. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA, 13., Barcelona, 2014. **Anais**...

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira; GUARESCHI, Pedrinho Arcides; CAMPOS, Humberto Faria. **Textos e debates em representação social.** Org. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon. Porto Alegre: Abrapso, 2014.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CINTRA, G. V. **Cartografia Digital na Formação de Professores de Geografia**: o caso da UEG, Brasil. Dissertação (Mestrado em Ambiente e Sociedade) – UEG, Morrinhos, 2017.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia**: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social Teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

DURKHEIM, É. **Educação e Sociologia**. 11.ed. São Paulo: Fundação Nacional de Melhoramento Escolar, 1978.

ESPÍNDOLA, E. B. M. **Profissão professor de matemática**: um estudo sobre as representações sociais. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPE, Recife, 2009.

FERRARO, J. L. S. Althusser, Educação, Estado e (Re) produção. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 9, n. 17, p. 4-23, jan.jun. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set., 2002.

GATTI, B. A. G. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 10 ago. 2018.

GOMES, V. C. **Formação Pedagógica nas Representações Sociais de Estudantes de Licenciaturas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPE, Recife, 2013.

GORZONI, S. P.; DAVIS, C. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p.1396-1413, out./dez. 2017.

HARLOS, F.C.G. **Contribuições de um programa educacional de introdução à linguagem cartográfica tátil para alunos com cegueira**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – UFSCar, São Carlos, 2015.

HARVEY, David. **17 contradições e o fim do capitalismo**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

JAPIASSU, Hilton. **A crise das ciências humanas**. São Paulo: Cortez, 2012.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. *In*: JODELET, Denise. (Org.). **As representações Sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

KAERCHER, N. A. **A Geografia escolar na prática docente**: a utopia e os obstáculos epistemológicos da geografia crítica. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – USP, São Paulo, 2005.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38, nº. 139, p. 331-354, 2017.

LACOSTE, Y. **A Geografia isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Trad.: Maria Cecília França. 19.ed.Campinas: Papirus, 2012.

LUGAR. **PPC da Licenciatura em Geografia**. 2018.

MACEDO, F.G. **O lugar do mapa no ensino e aprendizagem de geografia**: a questão de escala na formação de professor. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – USP, São Paulo, 2014.

MACHADO, L. B. **Incursões e Investigações em Representações Sociais e Educação**. Recife: EdUFPE, 2013.

MEDEIROS, I. B. **A Importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a Formação de Professores de Geografia do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – UFRRJ, Rio de Janeiro, 2017.

MIRANDA, C. L. **As representações sociais de licenciandos em química sobre "ser professor"**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – USP, São Paulo, 2014.

MORAES, A. C. R. **Geografia**: pequena história crítica. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 1991.

MORAES, L.B. **A Cartografia na formação do professor de Geografia**: contribuições da Teoria do Ensino Desenvolvimental. Tese (Doutorado em Geografia Física) – USP, São Paulo, 2013.

MORGADO, J.C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Aval. pol. públ. Educ**., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, 2011.

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse:** son image et son public. Paris: PUF, 1976. Conforme impressão de 1961.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e o seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse**: son image et son public. Paris: PUF, 1976.

MOSCOVICI, S. **Social Representations Explorations in Social Psichology**. Cambridge: Polity Press, 2000.

OLIVEIRA, J. R. **A ordem do bem ensinar**: a prática de ensino em livros para professores de Geografia em formação. Tese (Doutorado em Educação) – USP, São Paulo, 2018.

OLIVEIRA, K. M. de. **Representações sociais da identidade docente na formação inicial de professores de sociologia da UFRN**. 2015. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

OLIVEIRA, M. G. **A prática como componente curricular na perspectiva da formação inicial do professor de geografia para a educação básica**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unioeste, Francisco Beltrão (PR), 2015.

ORTEGA, T.F. **O ensino de cartografia e o desenvolvimento de competências de aprendizagem**: uma contribuição para a formação de professor de geografia do ensino fundamental II. Dissertação (Mestrado em Geografia Física) – USP, São Paulo, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as Competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I; CACETE, N. H. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

RAMOS, G. **Vidas Secas**. 128. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

RESENDE, L.M.V. **As disciplinas de prática de ensino como componente curricular nos cursos de formação de professores de geografia nas**

Universidades Federais em Minas Gerais. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del Rei, 2017.

RIBEIRO, Márcio Willyans. Origens da disciplina de Geografia na Europa e seu desenvolvimento no Brasil. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 817-834, set./dez. 2011.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil. **Terra Livre**, São Paulo, n. 15, p. 129-144, 2000.

SÁ, C. P. **A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno; Gómez, A.I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SALES, M. P. S. **Docência no ensino superior nas representações sociais de estudantes**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPE, Recife, 2012.

SANTOS, I. **Profissão docente**: um estudo das representações sociais do ser professor. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPE, Recife, 2010.

SANTOS, M. **Conferência de Abertura do IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Águas de Lindóia (SP), 4 a 8 de maio de 1998.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SANTOS, R. M. **Representações Sociais do Professor dos Anos Iniciais sobre Matemática.** Dissertação (Mestrado em Educação). Jequié: UESB, 2016.

SANTOS. P. I. **Profissão docente**: Um estudo das representações sociais do ser professor. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPE, Recife, 2010.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SEABRA, G. **Geografia Fundamentos e Perspectivas**. 4. Ed. João Pessoa: EdUFPB, 2007.

SILVA, I. R. **Representações sociais do professor de matemática sobre o aluno da escola pública**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPE, Recife, 2004.

SILVA, N. M. **Sucesso e Insucesso na Educação Superior**: As representações sociais dos estudantes do centro acadêmico do Agreste/UFPE. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPE, Recife, 2010.

SILVA, R. D. **A formação do professor de matemática**: um estudo das representações sociais. Tese (Doutorado em Educação) – UFPE, Recife, 2008.

SILVA, R. F. A. **A educação cartográfica na formação dos professores de Geografia em Pernambuco**. Dissertação (Mestrado em Ciências Geodésicas e Tecnologia da Geoinformação) – UFPE, Recife, 2004.

SILVA. R. D. **A formação do professor de matemática**: um estudo das representações sociais. Campina Grande: EdUEPEB, 2013.

SILVIA, I. M. B. **Professora de educação infantil**: Representações sociais e identidade profissional. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPE, Recife, 2013.

SOUZA, S. M. A. **A prática pedagógica do professor de Geografia no ensino dos conteúdos cartográficos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPE, Recife, 2002.

TARDIF, Maurice. 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**, n° 13, p. 5-24, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As Três Metodologias**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TERRITÓRIO. **PPC da Licenciatura em Geografia**. 2011.

TRINDADE, Z. A; SANTOS, F. S; ALMEIDA, A. M. O. **Teoria das Representações Sociais**: 50 anos. Brasília: Technopolitik, 2014.

VESENTINI, José William. Educação e ensino da geografia: Instrumentos de dominação e/ou de libertação. *In*: CARLOS, Ana Fani A. (Org.). **A geografia na sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

VIEIRA, E.F.C. **A Cartografia no processo de formação acadêmica do professor de Geografia.** Tese (Doutorado em Geografia Humana) – USP, São Paulo, 2015.

WOITOWICZ, E. **A formação inicial de professores de geografia no Pibid/Unioeste**: Campus de Marechal Candido Rondon - PR (2011-2015). Dissertação (Mestrado em Geografia) – Unioeste, Francisco Beltrão (PR), 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRANDA: CLÁUDIA VALÉRIA ROSA DA SILVA

O presente questionário de associação livre objetiva corroborar com a pesquisa em desenvolvimento que se realiza no curso de mestrado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, na linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas pedagógicas. Pesquisa essa que objetiva compreender as representações sociais do Ser professor dos licenciandos em geografia das instituições ensino superior federais.

Nome:_____
E-mail:_____
Sexo: _____ Idade: _____
Instituição: ( ) IFPE ( )UFPE
Período:_____ Turno em que estuda: ( ) Manhã ( )Tarde ( ) Noite
Trabalha: ( ) Sim ( ) Não Se sim em qual área:_____

Cite seis palavras que a expressão “ser professor de Geografia” o faz pensar:
_____
_____
_____
_____
_____
Dentre as palavras que escreveu, identifique a que melhor define ser professor de Geografia:
_____

Você gostaria de contribuir com o andamento da pesquisa participando de um entrevista semiestruturada?
( ) Sim ( )Não

APÊNDICE B: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1) O que o levou a cursar a licenciatura em geografia?
2) Fale sobre o Curso.
3) Qual papel você compreende ter a geografia escolar?
4) Quando pensa a expressão ser professor de geografia, o que lhe vem à mente?

APÊNDICE C: CAMPO SEMÂNTICO: PALAVRAS ASSOCIADAS À EXPRESSÃO SER PROFESSOR DE GEOGRAFIA – LICENCIANDOS EM GEOGRAFIA DAS INSTITUIÇÕES LUGAR E TERRITÓRIO

Palavras Associadas	F
Conhecimento (3)	34
Amor (2)	33
Educação (1)	29
Crítico (3)	25
Espaço (3)	24
Ensinar (1)	23
Aprendizado (1)	21
Reflexivo (1)	19
Mundo (3)	18
Desafio (4)	15
Dedicação (4)	14
Sociedade (3)	14
Coragem (4)	10
Felicidade (2)	9
Realidade (4)	8
Natureza (3)	8
Mediador (1)	8
Empatia (2)	7
Educador (1)	7
Paciência (2)	6
Estudo (3)	6
Ambiente (3)	6
Terra (3)	6
Construção (1)	5
Trabalho (4)	5
Política (3)	5
Interdisciplinaridade (1)	5
Humanidade (3)	5
Futuro (4)	5
Persistência (2)	5
Criatividade (1)	5
Visão (1)	4
Respeito (2)	4
Meio (3)	4
Liberdade (2)	4
Inteligente (3)	4

Humano (2)	4
Determinação (2)	4
Cultura (2)	4
Compromisso (4)	4
Clima (3)	4
Ciência (3)	4
Responsabilidade (4)	4
Prática (1)	4
Coletividade (2)	4
Auxiliador (1)	4
Compreensão (1)	3
Cidadania (2)	3
Mudança (2)	3
Globalização (3)	3
Estresse (2)	3
Escola (1)	3
Dinâmica (1)	3
Realização (2)	3
Pesquisador (1)	3
Sabedoria (3)	3
Resiliente (2)	3
Troca (1)	3
Transmissão (1)	3
Transformação (2)	3
Território (3)	3
Ser (2)	3
Autonomia (1)	2
Amigo (2)	2
Acreditar (2)	2
Cidadão (1)	2
Chorar (2)	2
Capacitação (1)	2
População (3)	2
Poder (3)	2
Paisagem (3)	2
Ouvir (1)	2
Orientação (1)	2
Mestre (1)	2
Localização (3)	2
Interdisciplinar (1)	2
Interação (1)	2

Integração (2)	2
Inspirador (2)	2
Inovação (3)	2
Igualdade (1)	2
Herói (2)	2
Geógrafo (3)	2
Debate (1)	2
Curioso (3)	2
Cotidiano (2)	2
Conexão (1)	2
Comunicação (2)	2
Compreender (1)	2
Ação (4)	2
Educandos (1)	2
Geográfico (3)	2
Força (2)	2
Experiência (4)	2
Expansão (2)	2
Esperança (2)	2
Engajar (4)	2
Ecológico (3)	2
Dificuldade (2)	2
Didático (1)	2
Desvalorizar (2)	2
Desenvolvimento (2)	2
Desejo (2)	2
Descrever (3)	2

Categorias[4]: Pedagógica (1), Afetiva (2), Disciplinar (3), Profissional (4).
Fonte: Palavras associadas no Questionário de Associação Livre de Palavras, 2019.

[4] Legenda de cores: categoria pedagógica - cor azul; categoria afetiva - cor verde; categoria disciplinar - cor amarela; categoria profissional - cor lilás.

APÊNDICE D: CAMPO SEMÂNTICO: HÁPAX - PALAVRAS ASSOCIADAS À EXPRESSÃO SER PROFESSOR DE GEOGRAFIA – LICENCIANDOS EM GEOGRAFIA DA INSTITUIÇÃO LUGAR E TERRITÓRIO

Palavras Associadas	F	Palavras Associadas	F
dinâmico	1	crescimento	1
dinamismo	1	corajoso	1
difícil	1	cooperatividade	1
diferença	1	contato	1
dialógico	1	construir	1
dialogar	1	conscientização	1
dever	1	conscientizar	1
desigualdade	1	conhecedor	1
desenvolver	1	concepção	1
desemprego	1	complexidade	1
desempenho	1	competência	1
desbravar	1	compartilhar	1
desbravamento	1	companheirismo	1
desbravador	1	circunstância	1
desafiador	1	cientista	1
dedicar	1	capacidade	1
curiosidade	1	bússola	1
criativo	1	Brasil	1
associar	1	bipolar	1
arte	1	batalha	1
argumentativo	1	aventureiro	1
aproximador	1	auxiliar	1
apolítico	1	autêntico	1
antrópico	1	atuante	1
ansiedade	1	atualização	1
aluno	1	atlas	1
ajudante	1	ativo	1
ajuda	1	atenção	1
agricultura	1	aceitamento	1
afeto	1	abrangência	1
acolhedor	1		

Fonte: Palavras associadas no Questionário de Associação Livre de Palavras, 2019.

APÊNDICE E: Campo semântico: Palavras mais relevantes associadas à expressão ser professor de geografia – licenciandos em geografia das instituições Lugar e Território

Palavras Associadas	F
Criticar (3)	11
Educação (1)	9
Amor (2)	6
Mediador (1)	5
Dedicação (4)	5
Mundo (3)	4
Interdisciplinar (1)	4
Transformação (1)	3
Sociedade (3)	3
Ensino (1)	6
Desafio (2)	3
Social (3)	2
Reflexão (1)	2
Pesquisador (1)	2
Paixão (2)	2
Motivar (1)	2
Militância (1)	2
Experiências (2)	2
Espaço (3)	2
Cotidiano (4)	2
Construir (1)	2
Conhecimento (3)	2
Aprendizagem (1)	2

Categorias[5]: Pedagógica (1), Afetiva (2), Disciplinar (3), Profissional (4).
Fonte: Palavras associadas no Questionário de Associação Livre de Palavras, 2019.

[5] Legenda de cores: categoria pedagógica - cor azul; categoria afetiva - cor rosa; categoria disciplinar - cor amarela; categoria profissional - cor lilás.