



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
PERNAMBUCO

Campus Recife

Departamento Acadêmico de Ambiente, Segurança e Saúde - DASS

Licenciatura em Geografia

JACIELLY TATIANA DA SILVA LEOCADIO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Os Saberes e Práticas Docentes Construídos
ao Longo do Curso de Licenciatura em Geografia do IFPE *Campus Recife***

Recife

2019

JACIELLY TATIANA DA SILVA LEOCADIO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Os Saberes e Práticas Docentes Construídos
ao Longo do Curso de Licenciatura em Geografia do IFPE *Campus Recife***

Monografia apresentada a Coordenação de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Pernambuco, como requisito para obtenção do título de Licenciado em Geografia.

Orientador: Profa. Ma. Ana Paula Torres de Queiroz

Recife

2019

L576f
2020

Leocadio, Jacielly Tatiana da Silva.

Formação de professores: as saberes e práticas docentes construídos ao longo do Curso de Licenciatura em Geografia do IFPE Campus Recife – PE / Jacielly Tatiana da Silva Leocadio. --- Recife: O autor, 2019.
64f. il. Color.

TCC (Curso de Licenciatura em Geografia) – Instituto Federal de Pernambuco, Departamento Acadêmico de Ambiente, Saúde e Segurança - DASS, 2020.

Inclui Referências.

Orientadora: Professora M.e. Ana Paula Torres de Queiroz.

1. Formação de professores. 2. Práticas docente. 3. Ensino da geografia. I. Título. II. Queiroz, Ana Paula Torres de (orientadora). III. Instituto Federal de Pernambuco.

(21ed.)

CDD 910.7

JACIELLY TATIANA DA SILVA LEOCADIO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Os Saberes e Práticas Docentes Construídos
ao Longo do Curso de Licenciatura em Geografia do IFPE *Campus* Recife**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado e _____ em ___ de
dezembro De 2019, pela Banca Examinadora:

Ma. Ana Paula Torres de Queiroz Rocha

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE

Dra. Bernadete Negromonte Cavalcante Bem

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Ma. Fernanda Guarany Mendonça Leite

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE

Recife

2019

Dedico esse trabalho a todos que direta e indiretamente fizeram parte da minha formação. Assim como também, *in memoriam* de minha estimada avó Maria José da Silva.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer a Deus por sempre ter me proporcionado saúde e força para superar as dificuldades ao longo de minha jornada, um grande passo foi dado. Espero imensamente continuar firme, sempre seguindo os meus sonhos, com um passo de cada vez, para assim alcançar os meus objetivos que tanto almejo.

Em segundo lugar a minha família dando ênfase à minha mãe, que sempre esteve e está ao meu lado tanto em momentos afáveis como em momentos difíceis, agradeço imensamente a ela por sempre ter me guiado, contribuído na construção da minha própria identidade e me fortalecer nos momentos em que eu desacreditava de mim mesma. à minha irmã mais velha por ter me dado um aporte acolhedor em diversos sentidos, aos meus amigos e colegas que acompanham de perto o decorrer da minha trajetória.

Em terceira instância a esta Instituição, seu corpo docente, direção e administração. à minha orientadora Ana Paula Torres de Queiroz pelo suporte na elaboração do trabalho, pelas suas correções e incentivos, além de ter contribuído com o meu crescimento acadêmico.

Ademais às minhas cinco amigas do ensino médio que me estenderam a mão quando eu mais precisei. Graças a elas eu pude ter a oportunidade de prestar o vestibular, e hoje estar realizando um sonho, a vocês a minha eterna gratidão.

*“A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo.”
Nelson Mandela*

RESUMO

O presente trabalho busca abordar os diferentes Saberes e Práticas relacionados à construção do perfil profissional dos estudantes do curso de graduação da Licenciatura em Geografia do IFPE - Campus Recife. O interesse por este tema surgiu da curiosidade em conhecer quais saberes são construídos pelos estudantes ao longo do curso de licenciatura. O estudo teve como objetivo geral analisar os Saberes Docentes construídos no curso de licenciatura em geografia do IFPE *Campus Recife*, a partir da percepção dos estudantes. Essa análise passa pela compreensão das influências teóricas que norteiam a antiga grade curricular da Licenciatura em Geografia do IFPE *Campus Recife*; Identificação das concepções teórico-metodológicas sobre a Geografia Escolar formuladas pelos estudantes concluintes e egressos; Análise da importância das Práticas Educativas para a formação dos estudantes trabalhadas no curso de Licenciatura em Geografia. Para responder a esses objetivos, em primeiro lugar foi realizado um levantamento de literatura sobre os Saberes e Práticas Docentes, em que nos ancoramos principalmente nas contribuições dos seguintes autores: TARDIF (2002), PIMENTA (1997), CAVALCANTI (2008), entre outros. Em seguida, analisamos o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Geografia do IFPE - *Campus Recife*. E para finalizarmos a coleta de dados, aplicamos o instrumento metodológico questionário com os estudantes do oitavo (8º) período matriculados na Componente Curricular Estágio Supervisionado (IV), além de alguns estudantes egressos do curso. Quanto às concepções teóricas metodológicas dos estudantes concluintes do curso, estes compreendem a geografia escolar como uma geografia crítica e engajada socialmente. O estudo mostra, ainda, como estão dispostos e praticados os Saberes na Licenciatura em Geografia. Estando então dispostos como Saberes Plurais relacionados à experiência, à didática e à ciência geográfica, onde alguns Saberes recebem mais destaque que outros.

Palavras-Chave: Ensino. Formação de Professores. Geografia. Prática Docente. Saberes Docentes.

ABSTRACT

This paper aims to approach the different Knowledge and Practices related to the construction of the professional profile of undergraduate students of the Licenciante in Geography at IFPE - Recife campus. The interest in this subject arose from the curiosity to know which knowledge is built by the students during the licenciante course. The general objective of the study was to analyze the Teaching Knowledge built in the licenciante in geography course at IFPE Campus Recife, from the students perception. This analysis involves the understanding of the theoretical influences that guide the old curricular grid of the Licenciante in Geography of IFPE Campus Recife; Identification of theoretical and methodological conceptions about school geography formulated by senior and formed students; Analysis of the importance of Educational Practices for the formation of students in the Licenciante in Geography Degree. In order to answer these objectives, a literature survey on Teaching Knowledge and Practices was firstly conducted, where we are based mainly on the contributions of the following authors: TARDIF (2002), PIMENTA (1997), CAVALCANTI (2008), among others. Then, we analyzed the Pedagogical Political Project of the Licenciante in Geography Course of IFPE - Campus Recife. And to finalize the data collection, we applied the methodological instrument questionnaire with the students of the eighth (8th) semester enrolled in the Supervised Internship (IV) Curriculum Component, as well as some formed students from the course. As for the methodological theoretical conceptions of the students completing the course, they understand the school geography as a critical and socially engaged geography. The study also shows how the Knowledge in Licenciante in Geography is arranged and practiced. Being then arranged as plural knowledge related to experience, didactics and geographical science, where some knowledges are more emphasized than others.

Keywords: Teaching. Teacher formation. Geography. Teaching Practice. Teaching Knowledge

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- PRINCÍPIOS NORTEADORES DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR.....	33
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1-CONCEPÇÕES DOS ESTUDANTES ACERCA DAS CONCEPÇÕES DE GEOGRAFIA ESCOLAR ANTES DO CURSO	40
GRÁFICO 2-CONCEPÇÃO DOS CONCLUINTES SOBRE SUA PRÁTICA DOCENTE PERANTE AS CADEIRAS QUE O CURSO OFERTA	46
GRÁFICO 3-PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS UTILIZADOS PELOS EGRESSOS EM SUAS PRÁTICAS DOCENTES	49
GRÁFICO 4-VISÃO DOS EGRESSOS SOBRE A FORMAÇÃO DOS SABERES PLURAIS NA ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO.....	52

LISTA DE ABREVIATURAS

CNE- Conselho Nacional de Educação

CPC- Conhecimento Pedagógico do Conteúdo

FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IC- Iniciação Científica

IFPE – Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Pernambuco

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

PIBIC- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação

PIBID- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPC-Projeto Pedagógico de Curso

PPP- Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 REFERENCIAL TEORICO.....	16
2.1 Formação de Professores.....	16
2.2 Geografia Escolar.....	23
2.3 Saberes Docentes.....	26
3 METODOLOGIA.....	29
4 RESULTADO E DISCUSSÕES.....	30
4.1 Projeto Político Pedagógico.....	30
4.2 O que Dizem os Concluintes?.....	38
4.3 O que Dizem os Egressos?.....	48
5 CONCLUSÃO.....	57
6 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	58

1 INTRODUÇÃO

Os Saberes Docentes se tornaram preferência nos estudos e reformas educacionais nas últimas décadas. Esse tema se mostrou importante a partir da necessidade de reflexões sobre que saberes os professores utilizam na sua prática profissional.

A formação dos professores nas universidades brasileiras foi marcada, durante muito tempo, pelo paradigma tecnicista de ensino definido pela transmissão de modelos prontos e técnicas de ensino que deveriam ser aplicados fielmente no chão da sala de aula. Além disso, os currículos dos cursos de licenciatura enfatizavam acima de tudo os conteúdos específicos, de uma determinada área do saber, em detrimento dos conteúdos pedagógicos.

É necessário ressaltar, que nos cursos de licenciatura, a discussão sobre a relação entre os conteúdos específicos e a sua dimensão pedagógica é de fundamental importância, pois é na educação escolarizada que os professores precisarão mobilizar os saberes necessários para trabalhar os conhecimentos científicos com seus alunos. Tais conhecimentos só poderão ser significativos para a vida dos estudantes se o saber pedagógico conseguir unir o conhecimento científico com a vivência dos alunos.

Diante dessa realidade, faz-se necessária a integração entre teoria e prática na formação do professor, sobre isso Cavalcanti (2008, p.87) propõe:

[...] referindo-se à formação em Geografia, esse princípio diz respeito à necessidade de articular o saber com as práticas sociais, articular o saber geográfico com seu significado social. Para isso, os cursos devem buscar envolver os alunos, futuros professores ou aqueles em exercício, durante toda a formação, na reflexão da necessidade e das possibilidades de se trabalhar na prática com os conhecimentos que estão construindo.

No caso da Licenciatura em Geografia, tradicionalmente formava-se mais o Geógrafo do que o professor de Geografia. O principal ponto nesse modelo de formação está apoiado na habilitação para o domínio dos conteúdos voltados a especialização dos Saberes (PIRES, 2009).

A formação voltada apenas para os conteúdos específicos abrirá, possivelmente, lacunas pedagógicas no professor formado, pois a falta de disciplinas pedagógicas poderá limitar o profissional no âmbito metodológico.

De modo geral, os Saberes Docentes são os Saberes adquiridos pelos professores ao longo de sua formação e prática docente. Esses Saberes são necessários para a construção da identidade do professor (PIMENTA 1997).

A principal contribuição teórica acerca dos Saberes Docentes foi realizada por Tardif (2002). Ele classificou os Saberes Docentes como sendo saberes plurais e os categorizou como: Saberes da Formação Profissional inicial e/ou continuada, Saberes Disciplinares, Saberes Curriculares e Saberes Experienciais.

Lee Shulman (2005) é um pesquisador que tem sua contribuição no campo teórico da formação docente ao estudar de quais conhecimentos e/ou saberes o professor necessita possuir domínio para poder ensinar, destacando o conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC).

O CPC se manifesta quando o professor ensina algum conteúdo a partir de estratégias diversificadas, tais como: situações problemas, representações, analogias etc., buscando a transformação de conhecimentos específicos da ciência em conhecimentos ensináveis e compreensíveis aos estudantes.

Ao reconhecer a multiplicidade dos saberes que formam o docente, compreendemos a importância de se estudar os saberes docentes relacionados à formação do professor na Licenciatura em Geografia do IFPE *Campus* Recife, pois os Saberes influenciam diretamente na Prática Docente do professor.

Propomos realizar uma análise sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP), com o intuito de investigar os saberes que o curso se propõe a construir nos estudantes ao longo da sua formação inicial.

Durante os períodos de discussões e elaboração do PPP, é comum haver distintos posicionamentos teóricos e entraves políticos. Esses embates acadêmicos giram em torno de questões epistemológicas quanto à identidade e ao objeto de estudos da área. Decorrem daí diferentes concepções de educação, de formação

docente, do lugar dos saberes pedagógicos e do saber disciplinar na matriz curricular e, conseqüentemente, diferentes perfis de profissionais a serem formados.

Entendemos que a adoção de uma ou outra concepção de educação e formação docente, com mais peso para os conteúdos específicos ou pedagógicos, traz conseqüências diferentes para o currículo, definindo o perfil de profissional que será formado, a natureza, os tipos de saberes e as competências necessárias ao exercício da profissão.

Por este motivo, desenvolver uma monografia que pretende estudar os Saberes Docentes construídos ao longo do curso, justifica-se pelo fato de ser importante compreender as concepções de formação de professor que estão norteando o PPP do curso e, conseqüentemente, irão impactar no perfil profissional dos docentes que a instituição está formando.

Com a nossa pesquisa pretendemos responder as seguintes questões: Que concepção de formação de professor está sendo posta em discussão? Como está estruturada a matriz curricular do curso em relação aos saberes disciplinares e pedagógicos?

Ao compreender a importância de se conhecer o processo de Formação de Professores de Geografia no IFPE *Campus* Recife, nos propomos por meio do objetivo geral da pesquisa, a analisar os Saberes Docentes trabalhados no curso de Licenciatura em Geografia do IFPE *Campus* Recife, a partir da percepção dos estudantes, buscando compreender as contribuições dos docentes para a Prática Pedagógica dos futuros professores. Essa análise passa, especificamente, pela compreensão das influências teóricas sobre formação que norteiam a antiga grade curricular do curso; Identificação das concepções teórico-metodológicas sobre a Geografia Escolar formuladas pelos estudantes concluintes e egressos; Análise da importância das Práticas Educativas para a formação dos estudantes disponibilizadas pelo curso de Licenciatura em Geografia.

Para a realização desta monografia, nos ancoramos principalmente em estudos de autores como: TARDIF (2002), PIMENTA (1997), CAVALCANTI (2008), LACOSTE (1988), CALLAI (2010).

Essa pesquisa contribui para fomentar análises e reflexões acerca da construção de Saberes Docentes nos cursos de formação inicial de professores e a sua importância para o desenvolvimento do Saber da Experiência nos primeiros anos de exercício profissional, sem a vivência de maiores dificuldades e incertezas, tão recorrentes neste momento. Os estudos mostram, que os professores iniciantes exercem a prática docente numa condição de isolamento, espelhando-se, muitas vezes, em modelos e rotinas de outros professores.

Estruturamos o trabalho da seguinte forma:

O capítulo dois trata do referencial teórico que baliza toda a pesquisa. Nele apresentamos um histórico breve sobre a formação de professores de uma forma geral, incluindo os Institutos Federais como espaços formativos, a geografia como disciplina escolar e as suas abordagens tradicionais e críticas e por fim os saberes docentes construídos durante a formação do licenciando e durante as suas experiências de vida.

No capítulo três elucidamos o caminho metodológico percorrido e as técnicas de coletas de dados empreendidas.

No capítulo seguinte apresentaremos os resultados e discussões a respeito da análise do PPP do curso de Licenciatura em Geografia do IFPE – *Campus* Recife, como também as respostas dos estudantes matriculados no Componente Curricular Estágio Supervisionado IV e egressos às questões da pesquisa.

2 Referencial Teórico

2.1 Formação de Professores

Ao longo da história são perceptíveis os problemas e as dificuldades encontradas na formação de professores, tendo em vista a sucessão de vários processos evolutivos, entretanto notam-se atualmente, algumas adversidades perante o processo formativo. Faz-se necessário, diante da visão dos pesquisadores da área, investigar, compreender e contribuir para amenizar os problemas encontrados até

então, com o intuito de planejar políticas educacionais e práticas pedagógicas consolidadas.

Apesar da diversidade dos debates, há uma linha que percorre o pensamento de vários autores que tratam do tema: a necessidade de superar a dicotomia entre teoria e prática. Para tanto, é importante conceber, nos projetos curriculares dos cursos de licenciatura, um modelo que relacione intrinsecamente, a formação acadêmico-científica, as disciplinas pedagógicas e os estágios.

A fim de compreender, de forma mais didática, o processo histórico da formação de professores, apresentamos o histórico breve a seguir:

Os autores BORGES; AQUINO; PUENTES (2011) dividiram dois séculos de educação no Estado Brasileiro em seis períodos distintos. Destaca-se no primeiro momento, iniciado com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, a formação baseada em ensaios intermitentes (1827-1890) na qual, os professores eram obrigados a interagirem entre si para a constituição de suas didáticas, entretanto os educadores custeavam sua própria formação. A partir de 1890, começa um segundo período, prevaleceu e se expandiu o modelo das Escolas Normais.

As Escolas Normais, com a finalidade de formar professores, remontam ao período da Revolução Francesa, em que houve uma valorização da instrução escolar e conseqüente universalização do ensino básico. Com a organização dos sistemas de ensino ocorreu à separação das Escolas Normais em: Escola Normal Superior, voltada para a formação de professores de níveis secundários e a Escola Normal Primária, capacitando professores do ensino primário (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011).

No Brasil, a organização e funcionamento das Escolas Normais foram definidos a partir da reforma da instrução pública realizada em 1890 no Estado de São Paulo. Os reformadores compreenderam que a preparação dos atuais docentes impunha a organização curricular e dos planos de ensino, preparando-os quanto aos conteúdos científicos e à formação didático-pedagógica para assegurar futuros docentes capacitados (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011).

Em um terceiro período, no ano de 1932, ocorreu a organização dos Institutos de Educação, que foram idealizados como espaços voltados para o desenvolvimento da educação, vista agora não somente como ensino, mas também como pesquisa.

[...] Anísio Teixeira procurou reorganizar as Escolas Normais, contemplando a cultura geral e a cultura profissional. Assim, os Institutos de Educação procuraram incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico, caminhando para a consolidação de um modelo pedagógico-didático, de formação docente, corrigindo as ineficiências e distorções das tradicionais Escolas Normais do passado (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011 p. 98).

Partindo para o quarto período os autores fazem menção à “organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação no padrão das Escolas Normais (1939-1971)”, no qual os Institutos de Educação foram transformados em instituições universitárias. Em 1939, deu-se a organização definitiva das graduações de Licenciatura e Pedagogia, voltadas para a formação de professores de escolas secundárias, onde adotou-se o esquema 3+1.

[...] Pelo esquema “3+1”, três anos eram dedicados ao estudo das disciplinas específicas ou conteúdos cognitivos e um ano, para a formação didática. Salienta-se que, dessa forma, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu a referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa e dar caráter científico aos processos formativos (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011 p. 99).

O quinto período foi marcado pela “Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996)”, pelas mudanças no campo curricular, motivadas pelo golpe militar de 1964, e consolidadas graças a alterações na legislação de ensino.

Percebe-se nesse período, uma forte intervenção da ditadura militar em relação ao âmbito educacional em um lapso de vinte e um anos, desde 1964 a 1985. Nesse período ocorreram diversas alterações em seus próprios atributos, gerando modificações, que hoje em dia se fazem presentes algumas marcas, como por

exemplo, a tentativa de interligar um sistema empresarial à administração escolar, com a fragmentação de tarefas.

Ocorreram a ampliação da escola pública e a formação em massa de professores. Tal formação ocorria de forma aligeirada, tendo como consequência o esvaziamento teórico nos cursos de licenciatura. Os currículos desses cursos eram estruturados a partir dos modelos da racionalidade técnica, calcado na separação entre a teoria e a prática e na supervalorização do conhecimento específico que se propunha a ensinar.

A reestruturação do ensino superior criou diferentes cursos de licenciatura. A licenciatura curta (ensino de primeiro grau) e a licenciatura plena (ensino do segundo grau), além do curso de bacharelado. Isso desarticulou as duas principais dimensões do processo formativo que são suas dimensões científica e pedagógica.

A Lei de 'Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 5.692/71 ainda criou os Estudos Sociais, com a intenção de eliminar História e Geografia dos currículos.

Com o fim do regime militar, inicia-se o último período, em que foi observado o advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). Essas mudanças foram consequência do movimento de mobilização dos educadores no país, e o ponto de partida foi a LDB (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011).

No ano de 1996 foi um marco para a educação e formação de professores, pois foi decretada a LDB nº 9.394/96, e a partir dela vários outros mecanismos foram elaborados para melhorar a formação de professores.

Na LDB nº 9.394/96, uma das questões centrais é a formação de professores para atuarem na educação básica. De acordo com o Art. 62:

“A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.” (BRASIL, 1996)

Após a aprovação da LDB foi aprovada também a Lei nº 9.424, de dezembro de 1996, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), no instante que foi aprovado o FUNDEF se tornou um importante mecanismo para a formação inicial de professores leigos, ou seja, docentes que não possuíam a formação adequada (MAUÉS; CAMARGO, 2012).

O conceito da formação de professores em nível superior com o intuito da atuação no ensino infantil e ensino básico nos Cursos Normais Superiores entrou em conflito com o processo de reestruturação dos currículos dos Cursos de Pedagogia e licenciaturas do país a partir da década de 1980. Em relação à LDB e ao conjunto de regulamentações que ocorreram não havia quaisquer objeções à atuação de pessoas sem formação específica como professores. Somente a partir de 2002 o Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio das resoluções nº01 e nº02/2002 que se discutiu essa formação específica, com relação à pedagogia ocorreu pela RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 01/2006, em maio de 2006 (MAUÉS; CAMARGO, 2012).

Com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foram criados os Institutos Federais (IF), nas quais eles estão inseridos na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil. Dentre as atribuições que os IF'S possuem, está a atuação em nível profissional técnico do ensino médio, cursos de formação inicial e continuada, pesquisa e extensão e ensino superior, inserindo as licenciaturas que devem assegurar no mínimo 20% do total de vagas dos Institutos (BRASIL, 2008).

Nesse contexto o IFPE implementou até 2011 dez cursos de licenciatura, incluindo a Licenciatura em Geografia presencial e à distância. A Licenciatura em Geografia começou as atividades no segundo semestre de 2011 e é o primeiro curso de formação docente do campus Recife.

Embora o Instituto possuísse tradição na oferta dos cursos técnicos e tecnológicos, os IF'S (incluindo o IFPE) tem se adequado em relação às ofertas sobre o curso de licenciaturas atualmente, ampliando a oferta de vagas para as licenciaturas e contribuindo cada vez mais com formação e a oferta de professores para mercado de trabalho (SILVA; CAVALCANTI ; SANTOS, 2015).

Há um bom tempo o currículo de formação de professores deixou de ser apenas um conjunto de notas, textos escolhidos a dedo e acúmulo de matérias de um sistema de formação de certos níveis. Em suma, essas características tomaram rumo para discussões mais de caráter cultural, político, ideológico, social, político, entre outros. Além disso, o currículo é um documento de orientação para o docente, apresenta um papel relevante no âmbito escolar. Portanto, de acordo com a realidade da escola e dos estudantes, os atores da instituição devem elaborar o currículo, com a finalidade de disponibilizar a diversidade de conteúdos e com eles a interdisciplinaridade, de acordo com o Projeto Político Pedagógico, as Diretrizes Curriculares Nacionais, essenciais para o cumprimento de metas e objetivos em nível escolar e nacional.

Ao refletir sobre o processo educacional é preciso compreender que este é um grande desafio, pois a educação vai além do ambiente escolar. A formação de um professor é um processo contínuo, que não está limitado a determinados espaços ou metodologias. Portanto é de vital importância que se busquem novas alternativas que auxiliem na superação de desafios que são propostos na educação num país de dimensão continental e diversidade territorial enorme em que a educação não recebe atenção merecida (NUNES, 2016).

Nesse sentido os docentes encontram-se responsáveis pelas ações que desempenham em sala, durante a aula e do mesmo modo pelo conjunto de decisões que lhe são propostas, como as opções políticas e educacionais relativas ao currículo, projetos, componentes curriculares e avaliação, entre outros (ALMEIDA, 2006, P. 186). Desta maneira, a formação dos docentes é concebida como um processo de capacitação intelectual, política e técnica que procura responder aos desafios e às demandas inseridos na realidade social.

Há diversas concepções que influenciaram ao longo do tempo os caminhos teóricos do ensino aprendizagem, conforme categorizadas por MIZUKAMI (1986). Estão dispostos abaixo as seguintes concepções teórico-metodológicas.

A Abordagem Tradicional é uma das mais antigas concepções de ensino, ela influenciou e influencia direta e indiretamente todas as abordagens que a sucederam. Algumas tentam refutá-la, e outras modificá-la sem perder sua essência. Sabe-se que nesse paradigma o professor é visto como um ser “pronto” e o aluno um “adulto em

miniatura” que é visto como um receptáculo de conhecimento. O professor é o centro do ensino e o aluno apenas tem o direito de ouvir, observar e executar as prescrições que lhe são dadas por autoridades exteriores (MIZUKAMI, 1986).

A Abordagem Comportamentalista tem o conhecimento como uma descoberta, uma experiência nova para quem o utiliza, pois o “descoberto” para o indivíduo, já se encontrava presente na realidade exterior. Os comportamentalistas consideram a experiência ou a experimentação planejada como a base do conhecimento, o conhecimento é o resultado direto da experiência (MIZUKAMI, 1986).

Na Abordagem Humanista tem-se em primeiro plano o sujeito como principal elaborador do conhecimento humano. Tem um papel importante, centrado no desenvolvimento da personalidade de cada indivíduo, na sua capacidade de atuar como uma pessoa integrada na sociedade. O docente em si não transmite o conteúdo, ele facilita a aprendizagem dos estudantes, com base nas experiências de vida dos mesmos. Sendo assim o professor passa a criar condições para que os alunos aprendam (MIZUKAMI, 1986).

Ao se tratar da Abordagem Cognitivista o conhecimento é considerado como uma construção contínua. O indivíduo passa por um estado inicial de desenvolvimento que é precedida por novas estruturas que não existiam anteriormente no mesmo. O processo educacional é realizado através de situações que causem desequilíbrio nas estruturas de conhecimento para que o novo conhecimento possa ser construído (MIZUKAMI, 1986).

Na Abordagem Sociocultural o homem está inserido no contexto histórico. O mesmo é sujeito da educação, e esta tem como dever promover a consciência no indivíduo de que ele é único na sociedade. Dessa forma, a produção de conhecimento está ligada ao processo de conscientização, em que a prática educativa deve ser precedida de reflexão e análise do meio de vida dos sujeitos do conhecimento (MIZUKAMI, 1986).

No que se refere à formação de professores em Geografia, Callai (2010, p. 115), observa que deve ser pautada em dois momentos integrantes: primeiramente a habilitação para a docência, nos cursos de licenciatura. O segundo momento entende

a formação enquanto um processo, construído na interação dialógica entre o “pensar e teorizar a própria prática”, em perspectiva da análise crítica.

Por muito tempo, a Geografia ensinada nas escolas esteve à sombra de uma Geografia mais pragmática, pautada no conhecimento estratégico e Geopolítico do Estado. Isto se reflete, em certa medida, até os dias atuais, em que há uma maior valorização dos cursos de bacharelado em detrimento dos cursos de formação de professores em Geografia (LACOSTE, 1988). Diante disso, existe uma Geografia sendo produzida nas universidades e outra Geografia sendo ensinada nas escolas”, o que Yves Lacoste chamou ‘Geografia dos professores”.

Nunes (2016) afirma que a discussão do Currículo da Licenciatura em Geografia deve permitir uma maior participação dos estudantes, com a finalidade de provocá-los a desenvolver o hábito de pesquisar, discutir questões históricas e científicas, produzir textos de síntese enfim, levantar dados qualitativos e quantitativos sobre diversos temas, assim ajudando na formação de indivíduos mais críticos e capazes de compreender as nuances e complexidades da sociedade contemporânea.

Uma das dificuldades para o processo de formação docente é buscar um ensino que se pautar na Educação Geográfica. Devido a uma dissociação dos conteúdos aprendidos na universidade, com aqueles ensinados na escola, podemos entendê-la como uma limitação entre a ciência geográfica e a Geografia Escolar.

2.2 Geografia Escolar

Ao se tratar de Geografia Escolar, que é a Geografia ensinada nas escolas, pode-se pensar em toda a história da Geografia, a partir de suas produções científicas ao longo do tempo, constituindo uma ponte entre ela e a Educação Geográfica, faz-se importante refletir acerca da Geografia como área do conhecimento e seu conceito como conteúdo escolar.

A trajetória da Geografia como ciência escolar no Brasil teve início ainda no século XIX. Ela foi implantada, em 1837, como disciplina escolar obrigatória pelo Colégio Pedro II (Rio de Janeiro). O principal objetivo de instituir tal ciência era a

capacitação política de uma camada da elite brasileira. Por volta do ano de 1900, a ciência se consolidou nas escolas de praticamente todo o país.

Originalmente a Geografia teve caráter tradicional, mais preocupada com a delimitação e a descrição do espaço, e menos em compreendê-lo. Servia para quem detinha o poder e para fins políticos e militares. Nesse sentido, refletiu-se num ensino voltado para a memorização de informações. Portanto, caracterizou-se como um ensino que se importou mais em mostrar o espaço, e menos em apresentar as relações estabelecidas do mesmo com o homem (LACOSTE, 1988).

A Geografia Crítica, segundo Vesentini (1986), é a corrente do pensamento geográfico preocupada com a criticidade social. Essa perspectiva geográfica estuda as relações socioespaciais estabelecidas. Quanto ao seu ensino, preocupa-se, sobretudo, com compreensão do espaço transformado (espaço geográfico) pelo homem. Por esse viés, o ensino daria possibilidades para os sujeitos conceberem o mundo levando em consideração o estudo do seu espaço vivido.

Ademais o conteúdo escolar e o currículo são conhecimentos específicos, que se adquirem na instituição por meio da vivência dos próprios discentes, moldando a sua visão. No entanto, a Geografia Escolar tem suas próprias características originais de acordo com a escola, em interação com as funções sociais.

Cavalcanti (2008, p. 200) fala sobre a importância do ensino da Geografia na escola, já que esse se constitui em “um processo de apropriação cultural específico, para a formação de um modo particular de pensar e de ver a realidade, um modo geográfico, com base no desenvolvimento de conceitos geográficos como ferramentas desse pensamento espacial”

Callai (2010) nos mostra que a Geografia Escolar deve estar alinhada ao objetivo de alfabetizar o estudante para a leitura do espaço geográfico, permitindo que o mesmo possa fazer pontes entre as diferentes escalas situando o seu lugar no mundo. Sobre isso discorre:

A geografia escolar se constitui como um componente do currículo, e, seu ensino, se caracteriza pela possibilidade de que os estudantes percebam a singularidade de suas vidas e, reconheçam a sua identidade e o seu pertencimento em um mundo que a homogeneidade apresentada pelos

processos de globalização trata de tornar tudo igual. É, portanto uma matéria curricular que encaminha a compreender o mundo e, às pessoas a se entenderem como sujeitos neste mundo, reconhecendo a espacialidade dos fenômenos sociais. Portanto, através da leitura do espaço o importante é ler o mundo, o que significa compreender aquelas informações que estão no cotidiano das pessoas contextualizadas, compreendendo o significado das formas que desenham as paisagens (CALLAI, 2010 p. 129).

A Geografia Escolar deve contribuir para formação do cidadão a partir da disseminação de informação global e local, permitindo assim que o estudante possa produzir conhecimento crítico em sala de aula, a partir de estímulo de diversos valores e conceitos. De acordo com Esteves (2010):

[...] A Geografia escolar vai assumir-se como tendo um papel fundamental na informação de futuros cidadãos, acerca da natureza das transformações que ocorrem na Europa e no Mundo. Propõe-se assim abordar determinadas temáticas e desenvolver certas atividades que possibilitem o estímulo do espírito crítico dos alunos e o desenvolvimento da tolerância e a disposição para o exercício responsável da cidadania (ESTEVES, 2010 p 285).

Ao contemplar um universo multiescalar a Geografia Escolar pode utilizar a cidade como unidade de análise em sala de aula, pois nela se manifestam fenômenos de ordem global, e mais importante, os de dimensão local. Dessa forma, a cidade envolve os estudantes de maneira global e local e possibilita o exercício da cidadania, pois a cidade se apresenta como *lócus* da prática social dos estudantes, de forma a ser considerada um espaço de vivência e cidadania dos estudantes. Sobre isso Esteves (2010) pondera:

No contexto da Geografia escolar, as cidades surgem como áreas onde se refletem muitas das questões globais. Alguns geógrafos defendem a ideia de que a Geografia escolar, ao centrar-se numa dimensão local, pode educar para a cidadania na medida em que cidadania envolve a noção de pertença a uma comunidade. Se considerarmos a cidadania como prática e participação, a cidade pode ser um espaço de vivência que reforça a sua relação com o exercício da cidadania (ESTEVES, 2010 p.25).

Portanto a Geografia Escolar é a Geografia que dialoga com a Geografia Acadêmica e com o dia-a-dia dos estudantes, tornando-se uma importante ferramenta

para a compreensão de mundo dos estudantes e a formação cidadã. Na formação de professores, é importante ressaltar que o entendimento de que a Geografia Escolar tem esse papel é importante, pois essa percepção vai nortear a Prática Docente a partir dos Saberes obtidos na academia.

2.3 Saberes Docentes

A discussão sobre os Saberes Pedagógicos no Brasil começou de maneira tímida na década de 1990 abordando a importância de se pensar a formação docente num paradigma que pudesse ir além da vida acadêmica, englobando o desenvolvimento profissional, pessoal e organizacional da profissão docente (NUNES, 2001).

Nóvoa (1995) discute que esse novo paradigma de estudos surge em oposição ao anterior que reduzia a profissão docente a um conjunto de técnicas de ensino e competências que influenciaram uma crise de identidade dos professores, pois separava a vida profissional e a pessoal.

No campo dos Saberes Docentes podemos destacar os estudos de Tardif, que em sua contribuição ao meio científico, concebeu-os como “um Saber Plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de Saberes oriundos da formação profissional e de Saberes Disciplinares, Curriculares e Experienciais.” Em outras palavras, o Saber Docente pode ser compreendido como um conjunto de saberes heterogêneos que se articulam com os aspectos sociais e individuais do professor. Esses saberes alicerçam a Prática Docente e a formação dos professores das escolas de ensinos Fundamental e Médio (TARDIF, 2002).

Tardif (2002) classificou alguns dos Saberes Docentes como Saberes da Formação Profissional inicial e/ou continuada, Saberes Disciplinares, Saberes Curriculares e Saberes Experienciais.

Tardif (2002) definiu como Saberes da Formação Profissional inicial e/ou continuada o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados

cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.

Com base em Tardif (2002) podemos definir os Saberes Disciplinares como os Saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas etc.), produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história.

Os Saberes Curriculares são definidos como conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar (TARDIF, 2002).

Tardif (2002) definiu os Saberes Experienciais como os Saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses Saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão.

Mesmo reconhecendo que há diversos Saberes relacionados ao fazer dos professores, Tardif chama a atenção para a posição de destaque ocupada pelos Saberes da Experiência em relação aos demais Saberes dos professores. Este saber será desenvolvido na escola.

Além dos Saberes da Experiência, tem-se pela ótica de Pimenta (1997), os Saberes da Disciplina ao possuir tanto em núcleo comum, como em núcleo específico e complementar disciplinas relacionadas à ciência eográfica. Os Saberes relacionados à área em que o professor se forma são os Saberes da matéria e são constituídos por Saberes Científicos que devem fazer parte da formação do professor (PIMENTA, 1997).

Shulman (2005) compreende que o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) é a capacidade que o professor possui de traduzir o conteúdo acadêmico com a finalidade de ensinar de acordo com o seu campo de atuação, objetivos de ensino e com as habilidades dos estudantes no chão da sala de aula. Dessa forma, pode-se

diferenciar, por exemplo, um geógrafo do professor de geografia, pois este se relaciona com os conteúdos geográficos a serem ensinados e essa relação é que caracteriza o trabalho docente.

É importante também valorizar os Saberes Geográficos na formação do professor, porém Cavalcanti (2008) alerta que:

Uma das dificuldades na formação inicial é que em geral ela tem sido bastante marcada pela aprendizagem de conteúdos teóricos da geografia acadêmica, e de suas diversas especialidades, sem a menor reflexão de seus significados mais amplos e de como atuar na prática docente com esse conteúdo (CAVALCANTI, 2008 p. 45).

Pimenta (1997) concebe os Saberes Pedagógicos, como Saberes relacionados ao diálogo entre a disciplina e a didática e são muito importantes para a formação da identidade do ser professor.

Ao se tratar dos saberes docentes, Nunes (2001) aborda:

Ao discutir a questão dos saberes docentes e a formação de professores, não nos arriscaríamos a dizer que o estudo desta temática é algo inédito, já que, de certa forma, vinha sendo estudada através da discussão de temas como a prática docente, o processo ensino-aprendizagem, a relação teoria-prática no cotidiano escolar etc., num contexto diferenciado, onde a escola era tida como “local” privilegiado para a transmissão do saber pelo professor, que detinha todo o conhecimento a ser repassado ao aluno (NUNES, 2001 p.31).

A Prática Docente, como dimensão da prática social mais ampla, consiste numa forma de intervenção de caráter intencional na realidade social. Nesse sentido, o crescente aumento das demandas sociais tem exigido dos educadores e das escolas um esforço no que diz respeito à construção de caminhos teórico-metodológicos que propiciem a elaboração de propostas pedagógicas capazes de alterar o conteúdo e a forma dos processos de ensino e aprendizagem em prol da construção de conhecimentos significativos pelos alunos.

A Prática Docente é necessária, pois pode ser marcada pela reflexão e renovação de instrumentos e estratégias metodológicas, procurando melhorar o

sistema de ensino atual, que tem exibido fragilidades multifatoriais, como por exemplo, algumas posturas didáticas tradicionais defasadas, apontadas e discutidas cotidianamente no âmbito escolar (ALVES, 2013).

3 METODOLOGIA

A pesquisa elaborada é um estudo de caso de caráter qualitativo, ou seja, tenta entender a subjetividade do sujeito de pesquisa a partir do entendimento do significado do evento estudado para o mesmo (DANTON, 2002). Para atingirmos os objetivos propostos, o presente estudo passa por diferentes etapas teórico-metodológicas, que se complementaram ao longo da pesquisa. A saber:

A primeira etapa foi um levantamento bibliográfico com o intuito de se apropriar dos conhecimentos necessários para entender os fenômenos estudados. Segundo Marconi e Lakatos (1992), é o levantamento de bibliografias publicadas, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. Ela pode ser considerada como o primeiro passo de toda a pesquisa científica.

A segunda etapa foi à análise descritiva – exploratória, que de acordo com Minayo (1994), enfatiza-se o levantamento de informações que permitam apreender o universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes relacionadas ao fenômeno estudado, considerando-se, para tanto, o contexto sócio histórico dos participantes do estudo.

O campo de pesquisa escolhido foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), onde foi delimitado o curso de Licenciatura em Geografia, modalidade presencial.

Quanto aos sujeitos da pesquisa são os estudantes matriculados no Componente Curricular Estágio Supervisionado IV (concluintes) e os egressos. A amostra foi definida como intencional, pois os professores estudantes, possuem as características preestabelecidas para participação neste estudo, a saber: estagiários e egressos.

Nesta pesquisa os sujeitos estarão identificados, como no exemplo: E1 (Estudante

1), e assim sucessivamente.

Para a elaboração da pesquisa compomos um questionário para ambos os grupos, no qual, foram produzidas dez questões para sete profissionais recém-formados. Já para os concluintes, consistem em dez discentes, foram elaboradas nove questões.

A necessidade de coleta de informação com os egressos parte da relevância de se compreender os saberes construídos por eles, professores em atuação formados pela Licenciatura em Geografia do IFPE *campus* Recife. Assim, poderemos refletir como o curso desenvolve tais saberes.

O processo de coleta de informações passou por algumas etapas, a primeira etapa foi questionário. Segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

A segunda etapa foi a análise documental do PPP do curso de Licenciatura em Geografia do IFPE *campus* Recife, com a finalidade de compreender os Saberes Docentes propostos pelo documento. Segundo Laville (1999), a análise documental é a pesquisa que utiliza de fontes documentais, sendo eles documentos oficiais, pesquisas, entre outros para se conhecer acerca do sujeito e objeto de estudo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Projeto Político Pedagógico

Segundo o Projeto Político Pedagógico (BRASIL, 2014) o objetivo do curso de Licenciatura em Geografia é formar docentes para atuar em todo âmbito educacional, seja ele no básico ou no médio, com o intuito de produzir conhecimentos geográficos críticos e introspectivos, tendo como base a tríade ensino-pesquisa-extensão, inserindo-as na prática educativa dos futuros professores, constituindo uma educação humanista e direcionando-os para a cidadania ativa.

Segundo Martins (2012) a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é importante para que a formação universitária rompa com as fragmentações do pensamento cartesiano e abra portas para uma formação interdisciplinar que possibilite a construção de conhecimento a partir das múltiplas faces dos fenômenos de maneira mais eficiente.

O Projeto Político Pedagógico do Curso (BRASIL, 2014) de Licenciatura em Geografia do IFPE prevê que o estudante egresso já carregue consigo uma carga de saberes que estão relacionados às três dimensões de seu perfil.

A primeira dimensão está relacionada à questão ética e de prática profissional, onde o estudante egresso deve ter interiorizado em seu perfil profissional que sua prática profissional deve respeitar a pluralidade do ambiente escolar e deve ter noção de que se deve atuar de forma crítica, autônoma e criativa.

A segunda dimensão está relacionada aos conhecimentos que o estudante deve ter sobre a ciência geográfica e de suas concepções de Geografia Escolar, tendo como princípio o aprimoramento contínuo do estudante nesses conteúdos.

A terceira dimensão está relacionada à pré-compreensão dos processos educativos, das políticas educacionais e dos elementos que compõem o processo didático-pedagógico, mediante aos saberes docentes

O curso propõe que ao seu final o estudante possa ter domínio sobre a ciência geográfica e também sobre a Prática Pedagógica, para que em sua atuação profissional ele possa ser um profissional que possa trabalhar tanto em sala de aula com prática pedagógica interdisciplinar e também possa produzir ciência na academia.

De acordo com o PPP da Licenciatura em Geografia do IFPE – modalidade presencial (BRASIL, 2014), a proposta chave enxerga o docente como mediador do processo educativo, com a capacidade de dialogar com os saberes do cotidiano e os saberes de sua área do conhecimento, concebendo o saber docente como algo diverso, heterogêneo e plural.

Segundo Tardif (2002) o Saber Docente é plural, ou seja, ele tem diversas faces, é construído ao longo do tempo, ademais ele se mostra de forma temporal e é

adquirido na sua vida pessoal e profissional. Dessa forma, a formação inicial é de extrema relevância, pois, os estudantes de licenciatura antes de atuar no âmbito escolar, aprendem várias maneiras de pôr em prática seus conhecimentos adquiridos tanto na formação acadêmica quanto na sua vida.

O PPP da Licenciatura em Geografia do IFPE – modalidade presencial (BRASIL, 2014) aborda que ao longo do processo educativo, faz-se necessário partir do pressuposto dos Saberes locais, no intuito de alcançar os Saberes gerais estabelecidos. O documento baseia-se em Morin (2003) que sugere uma reforma na ciência para que ela seja mais sistêmica, contextualizando todos os sujeitos da pesquisa ou de produção do conhecimento. Sob essa reflexão, o documento propõe que a formação do professor reflita a própria prática cotidiana do professor no chão da sala de aula.

Castellar (2015) discute que a formação do professor deve estar aliada e articulada com o eixo de sua experiência profissional e com o campo de trabalho, dessa forma, o curso de formação de professores deve girar em torno de exercícios de planejamento baseados em ensino prático e deve-se organizá-lo de forma contextualizada para assim ser executado.

O PPP da Licenciatura em Geografia do IFPE – modalidade presencial (BRASIL, 2014), propõe que o professor formado deve compreender-se como mediador do processo educativo, sabendo dialogar com o conhecimento científico e os Saberes locais, de modo que haja diálogo e respeito pelos saberes oriundos dos estudantes.

O PPP da Licenciatura em Geografia do IFPE – modalidade presencial (BRASIL, 2014), prevê que em sua prática profissional o estudante formado deve valorizar os Saberes dos locais, para que assim possam construir os saberes acadêmicos. Esse diálogo deve ocorrer sempre em aula através da contextualização dos fenômenos em diferentes escalas e sobre isso Morin (2003, p.24) propõe “o desenvolvimento da aptidão para contextualizar e globalizar os saberes torna-se um imperativo da educação”.

Segundo o PPP da Licenciatura em Geografia do IFPE – modalidade presencial (BRASIL, 2014), os cursos de formação docentes necessitam dar uma contribuição

para uma sociedade mais democrática, uma vez que estes devem estar fundamentados nos princípios de uma formação cidadã em concomitância com a formação para o mundo do trabalho. Os temas instituídos na ciência geográfica devem ser trabalhados como conteúdos didáticos, que auxiliarão a formação do discente como um cidadão que procura entender a realidade numa visão crítica, em suas diversas nuances.

A contribuição para a formação cidadã passa pelo campo da didática, Libâneo (2013) afirma que na didática as interações são de grande valia, pois nela é primordial fazer uma ponte dos conhecimentos teóricos-científicos com o cotidiano dos estudantes. Dessa forma, o autor elenca três questões: a) como o professor organizará os conteúdos de acordo com a vivência dos discentes e assim buscar desenvolver capacidades intelectuais; b) como o mesmo utilizará os Saberes teóricos-científicos para compreender circunstâncias concretas; c) como o professor correlacionará o conhecimento teórico-científico aos espaços locais, nas quais, acontecem as interações didáticos-pedagógicas.

Quadro 1- Princípios norteadores da organização curricular

1. Articulação das esferas do ensino, da pesquisa e da extensão;
2. Exercício da docência em Geografia como elemento identificador da atuação profissional;
3. Articulação dos conteúdos ministrados de modo a possibilitar o aprofundamento das especificidades de seu respectivo campo de conhecimento e, ao mesmo tempo, propiciar o encontro de saberes, procedimentos e atitudes de outros campos do conhecimento, sem perder de vista os objetivos e os fundamentos teórico-metodológicos contemplados em cada componente;
4. Incorporação de práticas didático-pedagógicas que valorizem a autonomia profissional e intelectual, a postura crítica e a emancipação do formando, fazendo repercutir, assim, na sua formação global e integradora, os preceitos da

<p>cidadania, como o respeito à diversidade, com vistas a permanente consolidação de uma sociedade democrática;</p>
<p>5. Sólida formação científico-pedagógica-humanística e na articulação do binômio teoria – prática na sua atuação profissional;</p>
<p>6. Construção da consciência crítico-propositiva;</p>
<p>7. Formação do sujeito histórico, ético, social e ambientalmente comprometido;</p>
<p>8. Contextualização, interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade do conhecimento como princípios pedagógicos que conduzem à aprendizagem significativa;</p>
<p>9. Perspectiva sociointeracionista da aprendizagem como subsídio para a práxis pedagógica;</p>
<p>10. Investigação voltada à solução de problemas pedagógicos, particularmente no que se refere ao ensino de Geografia.</p>

Fonte: IFPE, 2014

Para que haja a construção da identidade profissional no estudante egresso é necessário um currículo que abranja os Saberes necessários ao profissional que o curso pretende formar, portanto o curso de Licenciatura em Geografia do IFPE possui dez princípios norteadores que irão influenciar na formação do currículo.

A partir dos princípios norteadores foi elaborado um currículo que possui três núcleos integrados: comum, específico e complementar, que endossam prática e teoria pedagógica e também saberes relacionados à geografia.

Segundo o PPP da Licenciatura em Geografia do IFPE – modalidade presencial (BRASIL, 2014), a elaboração curricular do curso de Licenciatura em Geografia tem como base a legislação vigente. No seu momento de elaboração consta ser dinâmica e flexível, com os componentes curriculares executados de maneira integrada. O documento prevê que o discente deve cursar a Licenciatura em Geografia no mínimo em 08 (oito) períodos (semestres) letivos. Os componentes curriculares proporcionam uma estável formação nos quatro (04) núcleos que compõem a matriz curricular. Dessa maneira, essa matriz contempla os componentes do núcleo comum; da prática profissional; das atividades acadêmico-culturais; do núcleo específico da ciência geográfica; do complementar.

Portanto, o curso proporciona componentes que contribuam para uma formação indissociável em relação aos conhecimentos da área pedagógica e os conhecimentos específicos da Geografia, almejando a formação de indivíduos éticos, política e ambientalmente responsáveis.

Dessa forma, a articulação do tripé ensino – pesquisa – extensão e a construção de conhecimentos de maneira integrada entre os diversos componentes curriculares deverão ser práticas recorrentes e contínuas ao longo da integralização dos créditos para a graduação na Licenciatura em Geografia. Nesse processo, procura-se privilegiar a transposição didática dos conteúdos e a transversalidade dos diversos campos dos saberes e da realidade em que os estudantes estão inseridos.

Tanto no núcleo comum, como nos núcleos específico e complementar existem componentes relacionados à ciência geográfica. Os Saberes relacionados à área em que o professor se forma são os Saberes da matéria e são constituídos por Saberes científicos que devem fazer parte da formação do professor (PIMENTA, 1997).

Em seu núcleo comum de organização curricular o curso possui 445,5 horas de aulas de caráter pedagógico, valorizando assim Saberes de caráter pedagógico que segundo Pimenta (1997) são saberes relacionados ao diálogo entre a disciplina e a didática e são muito importantes para a formação da identidade do professor.

O PPP da Licenciatura em Geografia do IFPE – modalidade presencial (2014) do curso possui 1010 horas de prática profissional em sua composição, articulando assim aos estudantes saberes relacionados a experiência profissional. Os Saberes relacionados à experiência docente são de suma importância para a formação do professor. (PIMENTA, 1997)

A partir da análise dos princípios norteadores da matriz curricular e do perfil do egresso no PPP do curso pudemos perceber que a proposta do curso é a de construir a identidade do professor por meio de Saberes Pedagógicos, científicos e da Experiência de vida.

Portanto o curso de Licenciatura em Geografia do IFPE tem como princípio a formação de professores que possam trabalhar nas diversas modalidades do ensino

básico de maneira interdisciplinar e que valorizem os Saberes dos seus estudantes, de modo a que os estes se tornem sujeitos ativos na produção de conhecimento.

A linha metodológica proposta para o curso explora processos que articulam aspectos teóricos e práticos. O objetivo é oportunizar, mediante o uso Práticas Pedagógicas diversas, um processo de ensino aprendizagem consistente, que promova a construção dos conhecimentos que tornam possíveis as competências profissionais previstas no perfil de conclusão do profissional que se pretende formar.

Assim, o desenvolvimento das práticas pedagógicas no decorrer do curso privilegiará a pesquisa como procedimento metodológico compatível com uma prática formativa, contínua e processual, na sua forma de instigar seus sujeitos a procederem com investigações, observações, confrontos e outros mecanismos decorrentes das situações–problema propostas e encaminhadas. A perspectiva é de consolidação da cultura de pesquisa, individual e coletiva, como parte integrante da construção do ensino-aprendizagem. Visando à plena realização dessa abordagem metodológica, a Prática Docente deve desenvolver os componentes curriculares de forma inovadora, para além da tradicional exposição de conteúdo, apoiada por materiais didáticos e equipamentos adequados à formação pretendida. As atividades, conforme sua natureza, poderão ser desenvolvidas em ambientes pedagógicos distintos.

Para a realização das atividades de ensino, o Curso de Licenciatura em Geografia em seu PPP prevê outras práticas pedagógicas referentes às atividades de extensão, iniciação científica e monitoria, como forma de materializar a tríade Ensino – Pesquisa - Extensão, conforme previsto na função social e na missão institucional do IFPE. Com isso, também pretende contribuir para a integração entre os saberes, para a produção do conhecimento e para a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico. Nessa direção, o Curso de Licenciatura em Geografia desenvolve atividades importantes no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão.

Martins (2012) acredita que o ensino de pesquisa juntamente com a formação inicial faz com que a mesma seja qualificada e significativa, formando profissionais da educação autônomos, com condições e exercer a prática docente com êxito, aptidão e perseverança, com uma boa didática nas temáticas específicas de suas áreas e com conhecimentos didático-pedagógicos essenciais ao trabalho docente, inseridos em

concepções reflexivas e críticas que conheçam a realidade do chão da sala de aula. Dessa forma, a formação e a futura inserção no mundo acadêmico farão o profissional da educação completo.

Ao se tratar das atividades relativas ao Programa Institucional de Bolsas de iniciação à Docência do IFPE (PIBID CAPES/IFPE), o Projeto Político Pedagógico prevê que o estudante adquira experiência nas áreas de Ensino e Pesquisa, possibilitando o desenvolvimento de competências para a educação geográfica a partir da inserção dos estudantes no ambiente escolar da rede estadual de educação e oportunizando a criação de experiências pedagógicas inovadoras.

Martins (2012) entende que o PIBID é bastante significativo na formação continuada dos licenciandos, proporcionando a relação inseparável entre teoria e prática que é essencial na articulação de experiências no âmbito escolar e instrumentos didáticos que procurem solucionar os desafios identificados previamente no processo de ensino-aprendizagem. O programa busca estimular os docentes de Geografia e os outros professores das instituições de ensino parceiras para contribuírem na formação dos licenciandos.

Soczek (2011) afirma que o PIBID (Projeto Institucional Bolsa de Iniciação à Docência) possibilita o pensamento crítico, colaborando para o aperfeiçoamento da prática profissional e formativa numa concepção em conjunto, ocorrendo uma troca de experiências em contraposição a programas como mestrado e doutorado. Nos mesmos proporciona-se a formação voltada apenas para o sujeito, pois ele tem que dar conta de um pensamento linear baseado numa pesquisa em um formato monográfico, visto que não se autoriza a apresentação de uma tese de doutorado em grupo.

As atividades de Monitoria são vistas no documento como uma das principais formas de os estudantes adquirirem experiência e aumentarem o espaço de aprendizagem e cooperação entre si, tendo em vista que o monitor passa a ser facilitador do processo do ensino-aprendizado dos componentes curriculares.

As atividades de pesquisa prevista, incluem o curso em três grupos de pesquisa, com participação ativa de professores e estudantes. Ao participar de editais de PIBIC, o professor pode, junto aos estudantes desenvolver um plano de atividades

com relevância para a ciência, em que o estudante será estimulado a ter autonomia e pensamento científico.

Sobre as contribuições da Iniciação Científica para uma formação universitária Bridi (2010) afirma que a mesma é um programa que possibilita que estudante e orientador se desenvolvam intelectual e moralmente. Este programa cria espaço para uma aprendizagem fora dos padrões curriculares dos cursos, abrindo portas para um desenvolvimento intelectual autônomo que vai além dos Saberes especializados da pesquisa e colabora para o desenvolvimento intelectual, cultural e moral do estudante.

A partir da análise dos princípios norteadores da matriz curricular e do perfil do egresso no PPP da Licenciatura em Geografia do IFPE – modalidade presencial (BRASIL, 2014) percebe-se que a proposta do curso é de construir a identidade do professor por meio de Saberes Pedagógicos, Científico e da Experiência de vida.

Portanto, o curso de Licenciatura em Geografia do IFPE tem como princípios a formação de professores aptos a trabalhar nas principais modalidades do ensino básico de maneira interdisciplinar e que valorizem os saberes dos estudantes, de modo que estes se tornem sujeitos ativos na produção de conhecimento.

4.2 O que dizem os concluintes?

No questionário dos estudantes concluintes foram feitas 09 (nove) perguntas para 10 (dez) pessoas, direcionadas à compreensão de como foi a sua construção da identidade profissional ao longo do curso.

A primeira questão foi formulada para compreender a concepção da Geografia Escolar dos estudantes de Licenciatura em Geografia do IFPE *Campus* Recife, antes de ingressarem no curso, para entender assim as possíveis mudanças e construções dessa concepção no discente ao longo da formação.

Está disposta a seguir a questão número 1 (um): **“Na sua formação na educação básica qual era a sua concepção a respeito da Geografia Escolar?”**.

“Que era descritiva e não focava a Geografia física” (E2, 2019).

“A minha experiência na educação básica foi bastante enfadonha. As aulas de Geografia resumiam-se a leitura do livro didático e respostas de questões. No ensino médio essa experiência se alterou um pouco: tanto as professoras do nível médio quanto o professor do cursinho pré-vestibular apresentaram a Geografia de uma forma totalmente diferente, fazendo os conteúdos tornarem-se lógicos” (E3, 2019).

“Minha percepção de geografia escolar na educação básica foi descritiva, decorar conceitos e desvinculada com o contexto (E5, 2019).

Os estudantes concluintes associam a Geografia Escolar a uma matéria decorativa e sem pensamento crítico. Segundo Castellar (2005) a Geografia foi dada como disciplina decoreba por causa da herança da Geografia Tradicional, que se preocupava apenas com a busca por cientificidade através do raciocínio lógico matemático.

A segunda questão foi elaborada com o intuito de compreender o desenvolvimento da concepção da Geografia Escolar ao longo do curso de licenciatura em geografia.

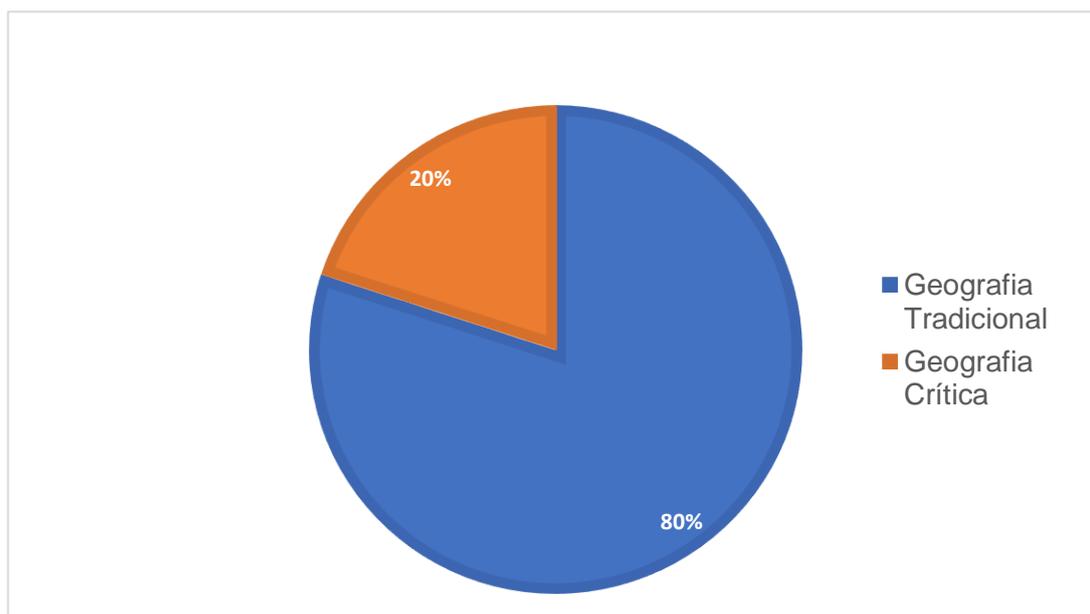
Em seguida está disposta a referente questão: **“Durante o curso você pôde modificar sua concepção a respeito da Geografia Escolar? Se sim qual é a sua concepção?”**

“Eu diria que durante minha formação do médio eu consegui entender que a Geografia poderia ser interessante e instigante. Durante o curso pude aprender de forma mais aprofundada os conteúdos e pensar as estratégias para deixar esse conteúdo mais entendível ao estudante do fundamental” (E3, 2019).

“Com certeza. Hoje entendo a importância do ensino da Geografia estimulando a formação do cidadão enquanto ser crítico e ativo na sociedade” (E4, 2019).

“Sim. Hoje vejo que a geografia é uma ciência que possibilita leitura de mundo, logo, possibilitando a interpretação de maneira crítica e com um olhar complexo dos fenômenos que envolvem a relação ser humano e natureza” (E5, 2019).

Gráfico 1-Concepções dos estudantes acerca das concepções de geografia escolar antes do curso



Fonte: Dados da pesquisa

O gráfico – 1 aponta o percentual das respostas dos estudantes concluintes, na qual, mais da metade dos licenciandos responderam que referente à Geografia Escolar houve uma forte presença da Geografia Tradicional na sua formação básica.

Ao analisar as respostas dos estudantes pode-se compreender que durante o curso eles puderam se afastar da escola tradicional de Geografia e entender o papel dessa disciplina na formação do cidadão.

Morais (2011) discute que o ensino da Geografia Escolar para formar o cidadão necessita de uma mobilização a respeito dos conhecimentos que propõem uma dinâmica do local para o global e como essas relações estão presentes nos temas abordados em sala.

Dentro dessa dinâmica, o professor tem o papel de pesquisador e educador, deve saber analisar o espaço geográfico, buscando meios de inovar na construção de conhecimento em sala de aula para criar um ambiente favorável para a compreensão da Geografia enquanto ciência que pesquisa o espaço geográfico produzido dialeticamente pelas diferentes sociedades humanas em suas relações com a natureza (DE MORAIS, 2011).

A terceira questão visava entender a concepção da Geografia Escolar atual dos estudantes: **“Nesse processo de aprendizagem como foi a sua concepção em relação à Geografia Escolar?”**

“A Geografia Escolar visa muito a concepção crítica do aluno acerca as questões cotidianas e essa concepção se dá de forma qualitativa na aprendizagem dos estudantes” (E1, 2019).

“Que a Geografia Escolar precisa desenvolver-se. Se atualizar a realidade dos alunos” (E7, 2019).

“A Geografia busca analisar as inter-relações entre os objetos e os fenômenos. Nesse contexto, a Geografia escolar precisa desenvolver, no estudante, essa capacidade analítica. Mais que observar os fenômenos é fundamental entender seu funcionamento” (E9, 2019).

A Geografia Escolar precisa tomar uma posição democrática, valorizando o conhecimento e opinião dos sujeitos no chão da sala de aula, permitindo assim que eles possam conhecer e julgar as próprias realidades e o seu meio de vida, emancipando-se assim numa Prática Pedagógica inovadora (BOMFIM, 2006).

A quarta questão foi elaborada para compreender a influência que as práticas educativas prevista no PPC (Projeto Pedagógico de Curso) possuem na formação dos estudantes.

A questão se encontra a seguir: **“O curso de Licenciatura em Geografia oferece aos estudantes a oportunidade de realizar atividades de pesquisa, ensino e extensão. Até que ponto você acredita que essas atividades podem influenciar na formação do professor?”**

“As esferas que compõem o tripé da universidade pública no Brasil, buscam fornecer condições para que a produção de conhecimento se dê de forma integrada, com possibilidade de retorno imediato a sociedade. entender que produzir conhecimento precisa está relacionado ao contato direto com a vida social, é um dos objetivos. Nesse sentido a extensão permite ao docente em formação a capacidade de experimentar-se fora da universidade e ter contato com

as múltiplas realidades que constituem o tecido social circundante” (E4, 2019).

“O docente deve estar situado no tempo e no espaço e por isso deve se aproximar ao máximo de sua realidade para entender processos que se manifestam em qualquer parte do planeta, levando sempre, em consideração o aspecto escala” (E8, 2019).

“Sim. Primeiro porque para ensinar é preciso que antes tenha a pesquisa, logo, pesquisa e atuação docente estão intimamente relacionados. As atividades de ensino são de grande importância para que o futuro docente de geografia saiba planejar suas aulas mediante os objetivos traçados, além de contribuir no desenvolvimento de metodologias ativas. E a extensão porque enquanto docentes temos o papel de contribuir com a sociedade, sendo assim, pensar a extensão no desenvolvimento do futuro professor de geografia é uma forma de produzir conhecimento geográfico” (E10, 2019).

A Iniciação Científica (IC) é oferecida nas modalidades de bolsistas e voluntários, está organizada para os estudantes desenvolverem experiências, como conhecimentos científicos, tendo assim contato com a metodologia científica e, portanto, podendo expandir Saberes Específicos e Científicos e podendo estabelecer trabalho em equipe, vínculos com professores e pessoas qualificadas nas respectivas áreas de pesquisa, além de proporcionar desenvolvimento pessoal e profissional. Conforme Oliveira (2012), este programa é essencial no processo de formação dos discentes, pois prepara-os tanto na questão social quanto na científica e auxiliam nos exercícios curriculares.

A quinta questão formulada busca entender no universo dos Saberes assimilados no curso de Licenciatura em Geografia do IFPE *Campus* Recife, os estudantes concluintes conseguem encontrar diferença entre a Geografia Escolar e Acadêmica.

A questão está disposta a seguir: **“Como futuro professor de Geografia você enxerga alguma diferença entre a Geografia Escolar e Geografia Acadêmica?”**

“Sim. A Geografia Acadêmica precisa está direcionada para o domínio dos conceitos e das técnicas. O conhecimento acadêmico se preocupa

com a compreensão dos processos e dos fenômenos. A Geografia Escolar, por sua vez, precisa está voltada para a formação de indivíduos enquanto serem capazes de observar sua realidade a partir de sua realidade, despindo-os de um olhar alienado do mundo vivido. A transposição didática nesse sentido é o principal fator de ajuste entre o desenvolvimento desses dois saberes interligados” (E6, 2019).

“Sim. A geografia da academia são os conhecimentos dos conteúdos geográficos que obtemos ao longo da graduação. Já a geografia escolar são os conhecimentos adquiridos na academia que sofreram uma transposição didática para ser ensinado na sala de aula. Isto é, encontrar formas de ensinar a geografia que se ligue ao contexto dos estudantes” (E10, 2019).

Os estudantes enxergam diferenças entre a Geografia Escolar e a Geografia Acadêmica, pode-se reconhecer isso na fala dos estudantes acima expostas. Na Literatura a Geografia escolar não se trata de uma adaptação do saber erudito realizado pelos departamentos universitários de Geografia. A mesma é concebida como uma dinâmica particular, pela reconstrução dos conhecimentos científicos, e sua decorrente transposição didática. O autor aborda que a mesma pode ser chamada de “Geografia dos professores(as)”, pois é praticada nas escolas (DA ROCHA, 1996).

A sexta questão foi produzida para entender as atividades relacionadas à Prática Docente durante o curso. A questão a seguir aponta: **“Durante o curso você pôde desenvolver a Prática Docente?”**

“Sim, por meio de atividades pedagógicas do estágio supervisionado, entre outros” (E1, 2019).

“Com certeza, graças aos estágios obrigatórios e a oportunidade que me apareceu, me mostrando a realidade e fazendo com que eu adquira experiência tanto na minha didática quanto na minha prática docente” (E5, 2019).

“Sim, por meio das atividades de intervenção do estágio supervisionado III e IV e sobretudo das atividades dos componentes curriculares “Metodologia do Ensino de Geografia” e “Laboratório de

Prática do ensino de Geografia I e II” que nos proporcionam uma prática docente em diferentes estágios da formação” (E10, 2019).

Segundo as entrevistas, a Prática Docente está mais associada ao Estágio Supervisionado, pois nesse componente curricular o estudante tem a oportunidade de ministrar aula. Segundo Pimentel (2010) esta prática vem adquirindo novos parâmetros na formação docente. Para o mesmo, o estágio tem como base uma prática oriunda de possibilidades para uma experiência de autonomia e reflexão, pois precisa-se utilizar essas tarefas no estágio para assim permitir que os discentes estagiários possam se dar conta de que o estágio é uma experiência significativa em seu processo educativo.

A sétima questão busca relacionar as concepções da Geografia escolar com as Práticas Docentes dos concluintes.

A questão elaborada vem a seguir: **“Até que ponto você considera que suas concepções sobre a Geografia Escolar influenciam na sua Prática Docente?”**

“A partir do momento que aparece a necessidade empírica de aplicar conceitos e temas da Geografia de forma lúdica e apropriada” (E2, 2019).

“Influência totalmente porque se não faço de maneira adequada a transposição didática o trabalho docente fica comprometido já que os alunos poderão não compreender os conceitos ou até mesmo não perceber nenhuma ligação com a sua realidade” (E6, 2019).

“Acredito que influenciam muito, a noção da geografia em termos sociais, que pode contribuir para a melhoria e mudança de vidas através da educação, indubitavelmente influencia na prática docente” (E9, 2019).

Ao se tratar de Prática Docente, Castelar (2006) aborda que o docente da disciplina de Geografia tem que eleger suas próprias ações de acordo com o dia-a-dia no chão da sala de aula, além disso, adentrar em suas propriedades do saber geográfico, criando estratégias para apresentar os conteúdos de forma esclarecedora, facilitando a compreensão dos conteúdos e evitando a dicotomia entre Geografia

Escolar e Geografia Acadêmica. Dessa maneira, o futuro educador terá a base conceitual tanto em relação à Prática Pedagógica quanto à teoria para conceber efetivamente um diálogo entre Saber Geográfico e didática a fim de quebrar essa barreira com a Prática Tradicional.

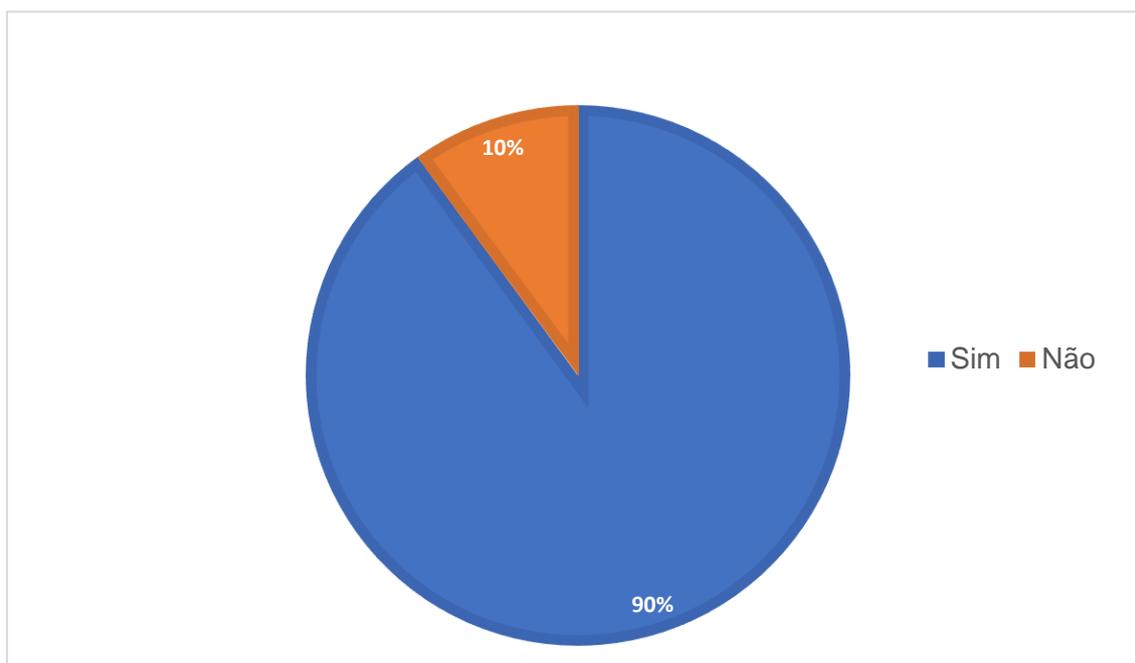
A oitava questão procura compreender as Práticas Docentes na ligação com os componentes curriculares pedagógicos. A seguir está a questão formulada: **“Você sente que sua Prática Docente é a ideal com relação ao que você aprendeu nas cadeiras pedagógicas do curso?”**

“Considero que minha prática docente é o resultado da minha apreensão dos conteúdos teóricos, e da minha experiência pessoal, enquanto estudante e professor” (E3, 2019).

“Sempre é preciso aprimorar...mas, as disciplinas pedagógicas do curso de licenciatura em geografia do IFPE são ricas e completas trazendo propriedade para darmos aula e seguir na carreira docente” (E5, 2019).

“Posso dizer que ela apontou caminhos. Isso porque acredito que o fazer docente vai sendo solidificado ao longo da prática. Isso significa dizer que a todo momento devemos refletir sobre nossa prática. É um eterno construir e que se encontra intimamente ligado a turma que estamos ministrando aulas já que cada turma é diferente da outra” (E7, 2019).

Gráfico 2-Concepção dos concluintes sobre sua prática docente perante as cadeiras que o curso oferta



Fonte: Dados da pesquisa

O Gráfico – 2 demonstra a porcentagem dos discentes concluintes na qual, refere-se se sua prática é ideal perante as cadeiras pedagógicas que nas quais foram submetidos durante o curso.

Visando a Prática Docente, Sanches (2011) sugere indagar o futuro docente a inovar em sala de aula, tratando os conteúdos de forma interessante e contextualizada para estudantes de idades e realidades diversificadas. O professor tem o dever de realizar estratégias na disciplina a ser trabalhada. Portanto, para ter êxito o professor deve adotar o processo de reflexão pedagógica de maneira gradual expandindo os segmentos avaliativos e de revisão, com o intuito de focar os conteúdos de ensino por meio de representações de experiências alheias, analogias e entre outros.

O professor tem, evidentemente, uma função mediadora fundamental, uma vez que, considerando as características dos alunos e de seu contexto, é levado a criar maneiras diferenciadas de ensinar o conhecimento que possui. Na reflexão sobre os acertos e erros da prática cotidiana combinada com a reflexão teórica sobre ela, o professor vai compondo, ao longo do tempo, um repertório de saberes profissionais e

de esquemas estratégicos que são postos em ação quando necessários (SANCHES *et al*, 2011).

São notórios os obstáculos que o docente enfrenta no cotidiano em relação aos conteúdos que devem ser abordados em sala, o mesmo se depara com o ofício de mediador, além disso, tem que buscar técnicas inovadoras para criar um ambiente agradável, acessível de trocas e aprendizagem. O professor deve ter um olhar voltado ao passado para modificar seus métodos “falhos” e assim reorganizar suas ideias, criando esquemas estratégicos e saberes profissionais que serão inseridos quando necessários.

A nona questão faz menção ao componente Curricular Estágio Supervisionado para entender o nível de contribuição que o componente proporciona para a formação dos estudantes.

Segue a pergunta produzida: **“De qual maneira o componente curricular Estágio Supervisionado contribuiu para a sua formação e Prática Docente?”**

“O estágio me fez acompanhar, de perto, a realidade das escolas, a rotina do ambiente acadêmico, o chão de sala de aula, dando subsídio para a preparação necessária para atuar mais adiante como um profissional da docência” (E2, 2019).

“Antes de tudo viver a docência. Além disso, possibilitou o exercício não apenas de ministrar aulas, mas também do olhar de outros aspectos que envolvem tanto a sala de aula como o planejamento e a gestão escolar” (E4, 2019).

“O Estágio Curricular Supervisionado é importante ferramenta na formação da prática docente. Nos mostra a realidade enfrentada em sala de aula e nos municia de formas de como contornar as dificuldades enfrentadas, para contribuir de forma positiva na vida dos alunos” (E8, 2019).

O autor reconhece que o Estágio Supervisionado possibilita prática e experiência, fazendo com que auxilie no amadurecimento como futuros profissionais na área de ensino. Pela experiência do mesmo, esse exercício acadêmico contribuiu na visão que o chão da sala de aula transcende como um espaço de construção

quanto ao indivíduo em formação como cidadão. Além disso, ele aborda que o estágio proporciona amadurecimento e faz com que o graduando se sinta inserido nesse processo de ser professor, levando em conta e estando ciente dos desafios durante a jornada, tendo discernimento quanto à condução das experiências dos estudantes da instituição parceira envolvidos, trazendo as vivências desses discentes e transformando o ambiente escolar mais agradável (OLIVEIRA, 2012).

4.3 O que dizem os egressos?

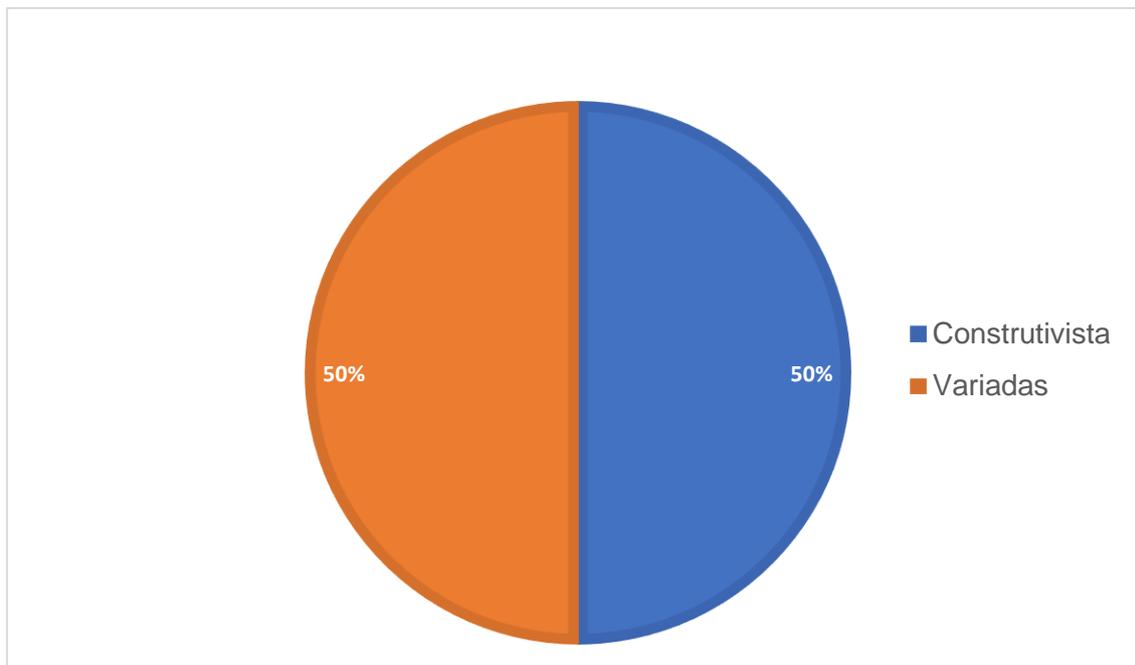
O questionário elaborado para os 07 (sete) egressos teve como objetivo compreender as indagações pertinentes aos Saberes que foram adquiridos durante o curso de Licenciatura em Geografia do IFPE *campus* Recife, para estes profissionais. Estão dispostas abaixo 10 questões com intuito de alcançar os objetivos.

A primeira questão foi elaborada para os estudantes egressos, com o intuito de compreender qual a base teórica que os estudantes egressos do curso adquiriram e utilizam em sua prática docente. Segue a questão: **“Qual o pressuposto teórico metodológico que você utiliza em sua Prática Docente?”**

“A Metodologia Construtivista, pois eu acho interessante e utilizo os conceitos de assimilação e acomodação para formular a minha aula e assim construir conhecimento junto aos estudantes” (EG1, 2019).

“Me identifico com um pouco de cada, pois cada uma tem a sua relevância” (EG7, 2019).

Gráfico 3-Pressupostos teórico-metodológicos utilizados pelos egressos em suas práticas docentes



Fonte: Dados da Pesquisa

O gráfico – 3 apresenta que há uma divisão, onde 50% utilizam a metodologia construtivista e 50% utilizam um pouco de cada em sua Prática Docente levando em consideração o pressuposto teórico metodológico de acordo com os egressos.

O estudante no construtivismo realiza uma ação ativa no processo de aprendizagem. Não é o mundo que age sobre o sujeito e sim o organismo vivo do sujeito que age sobre a superfície do mundo. Portanto quando se age, interage sobre o mundo. Estabelece a concepção que Piaget chamou de assimilação e acomodação das estruturas do pensamento. A ação refletiva advém da ação do pensamento, encontrada nas estruturas mentais. (STRAFORINI, 2001).

É de grande valia salientar o processo ativo na formação do sujeito, pois atribui uma “independência” na construção do conhecimento, na criação e transformação de ideias do objeto do conhecimento. O construtivismo promove uma interação entre o professor e o estudante de forma estimulante, na qual, o professor é o mediador, ele vai mostrar o caminho a ser trilhado, impor situações para o educando obter interesse na busca de novos conhecimentos, o educador também deve trazer a vivência do

estudante para instigar um olhar ávido, uma vontade de explorar conhecimento de escala local ao global.

O segundo questionamento trata-se dos saberes que os egressos construíram ao longo do curso. A questão formulada a seguir aborda: **“Quais Saberes você acredita que adquiriu no curso de Licenciatura em Geografia?”**

“Além dos conhecimentos de cunho científico, aprendi muito sobre relações interpessoais, a prezar por um espaço de diálogo tanto em sala de aula quanto fora junto aos demais professores e estudantes” (EG4, 2019).

“Saber disciplinar, pois ele é chave para compreensão da ciência geográfica e assim posso ter mais domínio em sala de aula” (EG5, 2019).

O Conhecimento disciplinar geográfico e de disciplinas afins refere-se ao conhecimento das estruturas do conhecimento geográfico, de seus principais conceitos e temas, dos procedimentos de pesquisa, de suas especificidades, de suas relações com outras ciências e, ainda, de seus propósitos no currículo escolar. São adquiridos pelo estudo e análise crítica da produção científica formal na área e de documentos oficiais disponíveis na formação inicial e continuada (SANCHES *et al*, 2011 p. 96).

Todos os saberes adquiridos ao longo da vida e da experiência acadêmica são de extrema importância, pois o conhecimento de vida relacionado com os conhecimentos geográficos é primordial para a construção do conhecimento. Além disso, o saber disciplinar é essencial na vida acadêmica do licenciando, ao que passa a ter conhecimento da sua área específica, dos métodos de pesquisa, da disciplina geográfica na relação com outras ciências e quais são as finalidades do currículo escolar. Ademais, está presente na formação inicial continuada a análise crítica da elaboração científica formal na área.

O Conhecimento pedagógico geral envolve os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação, fundamentos e valores éticos da educação, que transcendem o domínio de um campo disciplinar, adquiridos, semelhantemente ao conhecimento disciplinar, pelo contato e exame crítico com a/da literatura especializada (SANCHES *et al*, 2011 p. 96).

Na área acadêmica, ao se tratar de conhecimento pedagógico a ciência da educação visa conceitos fundamentados em princípios morais de ensino, está inserido no campo disciplinar que é importante para a formação do professor, formando a sua determinada identidade e proporcionando um contato crítico com as referências bibliográficas da área.

O Conhecimento do contexto da ação educativa refere-se ao conhecimento das características dos alunos e do contexto sociogeográfico em que desenvolve seu trabalho: comunidade escolar, bairro, cidade, estado, país – de suas vivências e experiências geográficas – em sua necessária interdependência com o espaço global. É adquirido pelo contato com a literatura especializada e pelo exame do contexto onde realiza seu trabalho (SANCHES et al, 2011 p. 96).

É interessante conhecer o contexto da vivência do estudante, suas peculiaridades e o âmbito onde está inserida a instituição de ensino, isso faz com que o docente faça um trabalho excelente envolvendo teoria e prática, relacionando os conteúdos com o cotidiano do discente e trazendo também os conteúdos numa escala do regional para o global.

A terceira questão foi formulada com a intenção de entender como é realizada e disposta a prática pedagógica dos egressos. A questão a seguir pontua: **“Como funciona sua Prática Pedagógica?”**

“Sempre investigo os saberes e os preconceitos dos estudantes acerca do tema a ser abordado. Sempre procuro também apresentar a relevância do conteúdo que está sendo trabalhado” (EG2, 2019).

“Costumo trabalhar com uma aula expositiva, mas com a participação dos alunos. Crio dinâmicas para explicar os conteúdos” (EG3, 2019).

Abordar criticamente as linguagens visuais no processo de ensino-aprendizagem, essa prática cria uma mediação entre o fazer e o refletir que o aluno, mesmo fora da universidade, conseguirá desenvolver. Provoca mudanças, principalmente por quem está disposto ao desafio de superar visões fragmentadas, extrapolar as fronteiras entre disciplinas e, principalmente, para quem está disposto a romper barreiras entre teoria e prática (FRANCISCHETT, 2004 p.10).

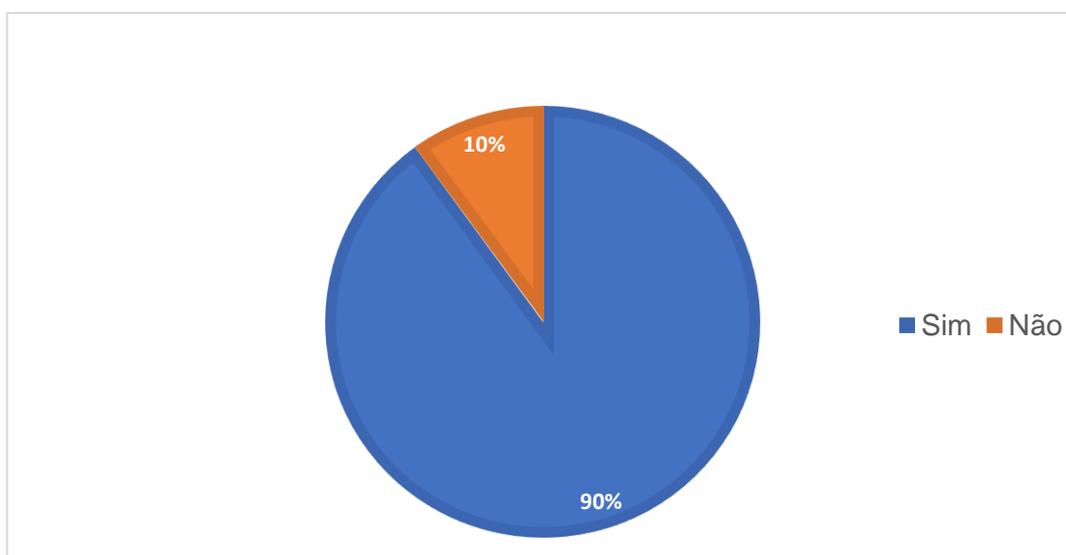
Conhecer o estudante é fundamental, para que, a partir dessa análise o professor possa criar estratégias de ensino. Ao abordar a Prática Docente, tem que levar em conta o saber-fazer do professor, que é constituído ao longo de sua jornada acadêmica e de suas experiências profissionais. Além disso, nessa prática é interessante fomentar o diálogo entre os Saberes, e o sujeito (professor) que detém um papel importante onde, o mesmo produz e usa saberes próprios de seu ofício do dia-a-dia no chão da sala de aula, envolvendo práticas e teorias lado a lado, tendo a visão de que elas são indissociáveis no processo educativo. Lecionar é uma arte, a arte do saber ensinar onde, é um processo gradual que está em constante expansão.

A quarta questão foi elaborada no intuito de identificar a contribuição da estrutura curricular do curso para a construção de Saberes Plurais. A questão a seguir pontua: **“Você acha que a estrutura curricular do curso propicia o desenvolvimento de saberes plurais?”**

“A estrutura poderia ser melhor nesse sentido, criando espaços de diálogo mais frutíferos entre a instituição e a comunidade, sobretudo com os movimentos sociais”(EG5, 2019).

“Sim, a estrutura curricular é bem completa. Atingiu meus objetivos” (EG3, 2019).

Gráfico 4-Visão dos egressos sobre a formação dos saberes plurais na estrutura curricular do curso



Fonte: Dados da Pesquisa

O gráfico – 4 demonstra que 90% dos egressos acreditam que a estrutura curricular do curso possibilita o desenvolvimento dos Saberes Plurais e 10% respondem que não.

O EG5 pondera acerca da falta de diálogo com os movimentos sociais no curso de Licenciatura em Geografia, esse diálogo pode ser feito através de projetos de extensão. Sobre isso Manchur et al (2013) ponderam que nas licenciaturas, esse contato se torna essencial, pois o licenciando tem a oportunidade de firmar a sua formação dotada de experiências no ambiente de ensino, auxiliando sua prática docente e as atividades de sua carreira, pois essa profissão requer frequentemente modificações e aperfeiçoamento de práticas pedagógicas diversificadas.

A quinta questão estabelece um roteiro para compreender como os egressos formulavam sua concepção em Geografia escolar antes de ingressarem no curso. Sendo assim a questão disposta aborda. **“Na sua formação na educação básica qual era a sua concepção a respeito da Geografia Escolar?”**

“A geografia apresentou-se para mim como algo muito prático e repleta de conceitos prontos, muito diferente do que aprendemos no ensino superior. Porém, o que mais me chamou a atenção na disciplina foi a forma com que o professor conseguia trabalhar bem os conteúdos em sala, isso me motivou bastante a cursar Geografia e nessa perspectiva eu percebo o quanto é importante uma prática docente de qualidade até mesmo para perpetuar a profissão e os saberes geográficos de modo geral” (EG1, 2019).

“Geografia era mais decoreba, algo mais tradicional” (EG6, 2019).

Tradicionalmente, os conteúdos ensinados na Geografia Escolar são marcados pela fragmentação do saber e pelo distanciamento da realidade cotidiana dos educandos. Por isso não é estranho afirmar que esta postura tem contribuído para uma aprendizagem mecânica, que em nada ajuda o aluno a dar sentido aos Saberes Geográficos. Contudo, os conteúdos não deverão ser estudados apenas no seu caráter informativo, mas principalmente como meio formativo da capacidade de raciocínio geográfico, de interpretação dos fenômenos socioespaciais (LANDIM NETO; SILVA BARBOSA, 2010).

Ao se tratar de Geografia Escolar é comum presenciar o ensino tradicional, voltado a esquemas superficiais, com pouca interação. Nesse modelo temos o estudante como ouvinte, um receptáculo vazio a ser preenchido e o professor como portador do conhecimento. Desse modo, é difícil tanto para o docente quanto para o discente, pois o professor sempre tem dificuldade de identificar se o estudante está compreendendo determinado tema e o educando a dificuldade de se expressar e questionar. É nítido que essa questão do estudante ter que memorizar o conteúdo é bastante incoerente.

A sexta questão foi produzida para identificar se ocorreu alguma modificação na concepção sobre a Geografia escolar durante o curso. **“Durante o curso você pôde modificar sua concepção a respeito da Geografia Escolar? Se sim qual é a sua concepção?”**

“Percebi que a geografia escolar pode construir conceitos junto aos estudantes, não apenas reproduzi-los, estimulando a mera memorização” (EG1, 2019).

“Modificou totalmente. Antes eu tinha uma visão diferente da Geografia, agora entendo que a geografia vai além dos livros didáticos” (EG5, 2019).

A Geografia nos ensina a refletir, a prever a vida de nossa sociedade no espaço. No mais, é importante para os governantes, pesquisadores, pedagogos e professores, reconhecer a necessidade de submeter à discussão a Geografia reflexiva onde se inscrevem as diferentes representações. Isso permitirá desenvolver uma posição democrática, que valorize o ponto de vista dos sujeitos, considerados como atores sócio geográficos, ou seja, aqueles sujeitos que fazem prova de uma convicção pessoal, de uma certeza que lhe permita identificar, conhecer e julgar suas próprias realidades sociais e seu meio de vida (BOMFIM, 2006).

A Geografia Escolar é importante para a sociedade de forma geral e individual, haja visto, que a geografia está presente em tudo a nossa volta, é necessário compreender o espaço onde nos situamos e suas características, para termos uma visão crítica e flexível.

A oitava questão foi criada com a finalidade de entender quais atividades práticas influenciam na formação de professores do curso de Licenciatura em

Geografia do IFPE *Campus* Recife. A questão se apresenta a seguir. **“O curso de Licenciatura em Geografia oferece aos estudantes a oportunidade de realizar atividades de pesquisa, ensino e extensão. Até que ponto você acredita que essas atividades podem influenciar na formação do professor?”**

“Influencia totalmente!!! Todos esses programas convergem no sentido de formar professores pesquisadores ativos, que sem dúvida levaram isso ao longo de toda a sua carreira docente, seja na educação básica ou no ensino superior” (EG2, 2019).

“Oferece bastante. Ajuda muito ao discente na vida acadêmica” (EG7, 2019).

De acordo com De Assis (2011) é de suma importância ter contato com a pesquisa, fazendo com que o estudante adquira experiência tanto na área acadêmica quanto no âmbito social, assim como o ensino e a extensão, auxiliando assim em sua atuação e formação, visto que prezam diálogo entre teoria e prática na construção do futuro profissional de ensino, identificam a relevância dos saberes da experiência, do olhar crítico e outorgam ao docente um papel ativo no desenvolvimento profissional particular.

A nona questão foi proposta com o objetivo de entender se os egressos desenvolveram atividades de prática docente durante o período que fizeram o curso.

“Durante o curso você pôde desenvolver a Prática Docente?”

“Sim. Particpei do Programa de Iniciação à Docência durante um ano e meio, e os estágios obrigatórios também foram muito frutíferos” (EG3, 2019).

“Sim, na disciplina de estágio supervisionado” (EG6, 2019).

De acordo com Felício (2014) o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), sugere uma conexão entre as universidades e escolas com base numa ideia igualitária, demonstrando algumas fragilidades das licenciaturas. Ela aborda que há um certo discurso em relação aos traçados curriculares que continuam alegando um modelo de formação marcado pela dualidade de teoria e prática. A autora afirma que o PIBID é uma porta de entrada para o estudante na experiência da Prática Docente.

Segundo Borssoi (2008) o Estágio Supervisionado proporciona uma Prática Docente baseada no ensino-aprendizagem, oportunizando habilidades de pesquisa e análise do âmbito institucional e conhecimentos voltados à teoria, constando como ponto chave a ação-reflexão. Além disso, é preciso um compromisso dos discentes.

A décima questão foi elaborada com o propósito de compreender se o egresso está satisfeito com sua prática docente. A questão está apresentada a seguir: **“Você sente que sua Prática Docente é a ideal com relação ao que você aprendeu nas cadeiras pedagógicas do curso?”**

“A Prática Docente é um construto constante por parte do profissional. Mas creio que muito do que aprendi consigo por em prática em sala de aula, adaptando a realidade dos estudantes” (EG3, 2019).

“Tento levar para sala de aula tudo de aprendi durante o curso” (EG4, 2019).

Sobre Prática Docente, Campos (2012) aborda que a formação do professor está pautada no pensamento de que há uma possibilidade de a prática moldar novos Saberes, além de ressaltar a relevância do conhecimento formal na elaboração desses mesmos saberes. O ponto principal dessa busca tem sido as práticas no chão da sala de aula, além disso, a análise dos saberes pedagógicos específicos da Geografia instigados pela vivência escolar, é necessário compreender o ambiente social ao quais essas práticas estão inseridas.

A Prática Docente dos educadores da disciplina de Geografia, entre outras disciplinas, está ligada às circunstâncias sócio-históricas, na qual, desenha a prática mais objetiva do docente na sala de aula, entretanto faz-se necessário incluir, em contrapartida, que limitar sua ação a princípios extremos, situados no plano macroestrutural, seria um agente de desprofissionalização (CAMPOS, 2012).

A autora faz menção da consciência libertadora, segundo a qual, se atribui ao educando um papel importante no processo construtivo, além do mais, determina certas fronteiras ao “poderio da prática” dos docentes no chão da sala de aula, impondo limites às expectativas diversificadas da ação do educando. Do mesmo modo que aumenta as possibilidades, também limita as perspectivas modificadoras da prática do docente. É interessante promover o profissionalismo do educador para que

o mesmo seja mais autônomo. Além disso, o professor é um importante agente na educação, porém ele não é o único responsável pelos erros e acertos no campo educacional (CAMPOS, 2012).

5 CONCLUSÃO

No presente trabalho, podem-se analisar os diversos Saberes relacionados à formação dos professores na licenciatura de Geografia do IFPE *Campus* Recife, visualizando as diferentes faces da formação, da identidade profissional do professor no referido curso.

Esta pesquisa contou com questionário e análise do PPP do curso de Licenciatura em Geografia, como metodologias para atingir os objetivos da pesquisa., como planejado, foi analisar esses saberes e as Práticas Pedagógicas presentes no curso que irão direcionar o estudante à sua prática profissional futuramente.

Pôde-se compreender por meio desse estudo que o curso é influenciado teoricamente por diversas concepções pedagógicas e por isso concebe os saberes docentes como saberes plurais, e assim busca criar por meio de seu currículo a identidade profissional do docente de Geografia por meio do seu currículo. Nesse sentido, faz-se necessária, a valorização dos Saberes Docentes relacionados à experiência, didática, ciência proposta.

Por meio do questionário com os estudantes concluintes pudemos compreender as diversas fases e caminhos percorridos por eles em sua construção da identidade profissional docente. Já os egressos puderam fornecer informações valiosas acerca da atuação profissional de estudantes formados pelo Curso de Licenciatura em Geografia do IFPE *Campus* Recife.

Em ambos casos pôde-se perceber a contribuição do curso através de Saberes da Experiência na formação da identidade profissional. Esses Saberes são estimulados, sobretudo, pela iniciação científica, monitoria, atividades de extensão, iniciação à docência. As práticas educativas proporcionadas pelo IFPE enquanto instituição e pelo curso são importantes para a formação dos estudantes.

Por se tratar de um tema que passa por uma ebulição teórica, se fez necessário pesquisar as práticas e Saberes da Licenciatura em Geografia do IFPE *Campus* Recife, para que haja uma compreensão mais ampla do processo de formação de professores na instituição.

Portanto, compreende-se que o curso atende às demandas teóricas e práticas dos principais Saberes relacionados à docência, nesse sentido o curso possui a tendência de formar professores preparados para o chão da sala de aula. Contudo de acordo com a antiga grade alertamos que o curso deveria ter maior oferta de componentes curriculares relacionados aos saberes pedagógicos.

Entende-se que uma formação docente precisa preocupar-se com a busca pela integração dos saberes do conhecimento conceitual da ciência geográfica, do conhecimento da dimensão didático-pedagógica, juntamente com o esforço do pensar e teorizar sobre a própria prática, principalmente durante as oportunidades de estágio.

Espera-se com essa pesquisa ter contribuído com a literatura vigente, de forma a ampliar o leque de informações acerca dos saberes docentes, e contribuir para a compreensão do curso de Licenciatura em Geografia oferecido pelo IFPE *Campus* Recife. Dessa forma novas pesquisas podem ser feitas a partir do ponto onde nós paramos, de modo a melhorar ainda mais a compreensão dos Saberes envolvidos na formação de professores no IFPE.

6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Helena Silva. **Formação continuada de professores: o curso TV na escola e os desafios de hoje e seus reflexos no ensino e aprendizagem de ciências em Fortaleza-Ceará**. Tese de Doutorado. Universidade do Minho. Braga. 2006.

ALVES, T. L. B.; PEREIRA, S. S.; CABRAL, L. Do N.. A utilização de charges e tiras humorísticas como recurso didáticopedagógico mobilizador no processo de ensino-aprendizagem da Geografia. **Educação (UFSM)**, v. 38, n. 2, p. 417-434, 2013.

BOMFIM, N. R.. A imagem da Geografia e do ensino da Geografia pelos professores das séries iniciais. **Estudos Geográficos: Revista Eletrônica de Geografia**, v. 4, n. 1, p. 107-116, 2006.

Borges, M. C., Aquino, O. F., & Puentes, R. V. (1). Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-Line**, 11(42), 94-112. <https://doi.org/10.20396/rho.v11i42.8639868>. 2011.

BORSSOI, Berenice Lurdes. O estágio na formação docente: da teoria a prática, ação-reflexão. **Simpósio Nacional de Educação**, v. 20, 2008.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Brasília, 2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 09 out. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE**. Modalidade presencial. Recife: MEC/SETEC, 2014. 164 p. Disponível em: http://www.ifpe.edu.br/campus/recife/cursos/superiores/licenciaturas/geografia/projeto-pedagogico/ppc_geografia.pdf. Acesso em: 03/08/2017.

BRIDI, J. C. A. (2010). Atividade de pesquisa: contribuições da iniciação científica na formação geral do estudante universitário. **Olhar de professor**, 13(2), 349-360.

CALLAI, H. C. A geografia escolar – e os conteúdos da geografia, **revista virtual · geografia, cultura y educación**, Rio Grande do Sul, 2011

CASTELLAR, SONIA MARIA VANZELLA. A formação de professores e o ensino de Geografia. **Terra Livre**, v. 1, n. 14, p. 51-59, 2015.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Currículo, educação geográfica e formação docente: desafios e perspectivas. **Revista Tamoios**, v. 2, n. 2, 2006.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. **Cad. Cedes, Campinas**, v. 25, n. 66, p. 209-225, 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campina: **Papirus**, 2008.

DA ROCHA, Genylton Odilon Rêgo. **A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)**. 1996.

DA SILVA, José Fabio Gomes; CAVALCANTI, Thalita Natália; DOS SANTOS, Edlamar Oliveira. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO IFPE: IMPLANTAÇÃO E DESAFIOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA. **X Congresso de Iniciação Científica do IFPE – CONIC**, Recife, 2015.

DANTON, Gian. Metodologia científica. **Pará de Minas-Mg: Virtualbooks**, 2002.

DE CÁSSIA CAMPOS, Margarida. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: A DIFÍCIL CONSTRUÇÃO DO SABER/FAZER DOCENTE GEOSABERES: **Revista de Estudos Geoeducacionais**, vol. 3, núm. 6, julho-diciembre, pp. 3-15 Universidade Federal do Ceará Fortaleza, Brasil. 2012.

DE OLIVEIRA, Ana Keyla Pereira; WANKLER, Fábio Luiz. ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA NA ESCOLA: uma leitura feita através dos mapas. **ACTA GEOGRÁFICA**, v. 2, n. 4, p. 57-65, 2010.

DE OLIVEIRA, Caroline Barroncas; GONZAGA, Amarildo Menezes. Professor pesquisador-educação científica: o estágio com pesquisa na formação de professores para os anos iniciais. **Ciência & Educação**, v. 18, n. 3, p. 689-702, 2012.

DE ASSIS, Renata Machado; BONIFÁCIO, Naiêssa Araújo. A formação docente na universidade: ensino, pesquisa e extensão. **Educação e Fronteiras**, v. 1, n. 3, p. 36-50, 2011.

DOS REIS NUNES, Marcone Denys. Reforma no currículo de geografia na Universidade do Estado da Bahia: uma nova proposta, uma nova didática?. In: **La investigación e innovación en la enseñanza de la Geografía**. Servicio de Publicaciones. p. 669-683. 2016.

DOS SANTOS FELÍCIO, Helena Maria. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 42, p. 415-434, 2014.

Esteves, H. **Os Percursos da Cidadania na Geografia Escolar Portuguesa**. Tese de doutorado - Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa. Lisboa. 2010.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. A cartografia no ensino-aprendizagem da geografia. **BOCC. Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação**, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, Amanda Regina. **Os espaços-tempos cotidianos na Geografia escolar: do currículo oficial e do currículo praticado**. 2006. xii, 204 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2006.

LACOSTE, Yves. **A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Tradução de Maria Cecília França. [s. l.]: Papyrus, 1988.

LANDIM NETO, Francisco Otávio; Silva Barbosa, Maria Edivani O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: uma análise da relação entre a formação do docente e sua atuação na Geografia escolar GEOSABERES: **Revista de Estudos Geoeducacionais**, vol. 1, núm. 2, julho-diciembre, pp. 160-179 Universidade Federal do Ceará Fortaleza, Brasil, 2010.

LAVILLE, Christian. **A construção do saber. Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas**, v. 1, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Didática na formação de professores: entre a exigência democrática de formação cultural e científica e as demandas das práticas socioculturais**. SANTOS, Akiko e SUANNO, Marilza V. *Didática e formação de*

professores: novos tempos, novos modos de aprender e ensinar. Porto Alegre: Sulina. 2013.

MANCHUR, Josiane; SURIANI, Ana Lucia Affonso; DA CUNHA, Márcia Cristina. A contribuição de projetos de extensão na formação profissional de graduandos de licenciaturas. **Revista Conexão UEPG**, v. 9, n. 2, p. 334-341, 2013.

Marcelo, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, 08, pp. 7-22. 2009.

MARCONI, M. de A. ; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Editora Atlas, 4a ed. p.43 e 44. 1992.

MARTINS, Lígia Márcia. Ensino-pesquisa-extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na universidade. **São Paulo: Unesp**, 2012.

MARTINS, R. Contribuições para iniciação à docência: a experiência do PIBID– Geografia da FAED/UEDESC. **Revista de Ensino de Geografia, Uberlândia**, 3(5), 54-63. 2012.

MAUÉS, O. C., & Monte Camargo, A. M. (2012). Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB. *Revista Educação Em Questão*, 42(28)

MINAYO, M. C. de S. et al. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, Vozes, 1994.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: _____. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 65-80, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Para uma re-significação da didática– ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: **Cortez**, p. 19-76, 1997.

PIMENTEL, Carla Silvia; PONTUSCHKA, NídiaNacib. Representações sobre o estágio na formação inicial de professores de Geografia. **Olhar de Professor**, v. 13, n. 1, p. 67-87, 2010.

PIRES, Lucineide Mendes. **A prática pedagógica do professor de geografia do ensino fundamental**. 2009. 164 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SANCHES Lopes, Claudivan; Pontuschka, NídiaNacib **MOBILIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SABERES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE**

GEOGRAFIA GEOSABERES: **Revista de Estudos Geoeducacionais**, vol. 2, núm. 3, enero-junio, pp. 89-104 Universidade Federal do Ceará Fortaleza, Brasil, 2011.

SHULMAN, L. S. **Conocimiento y enseñanza**: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado. Granada, Espanha, ano 9, n. 2, p. 1-30, 2005b. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>>. Acesso em: 27 de junho 2019

SOCZEK, D. PIBID como Formação de Professores: reflexões e considerações preliminares. *Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 3(5), 57-69. 2011.

STRAFORINI, Rafael et al. **Ensinar Geografia nas séries iniciais: o desafio da totalidade mundo**. 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VESENTINI, J. W. **A Capital da Geopolítica**. São Paulo: Ática, 1986