



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PORTO NACIONAL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA (PPGG)  
MESTRADO EM GEOGRAFIA

**FORMAÇÃO ACADÊMICA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: DA  
FORMAÇÃO INICIAL ÀS PRÁTICAS COTIDIANAS NA SALA DE AULA**

LUIZ MARQUES PINTO DE CARVALHO

PORTO NACIONAL-TO  
2021

LUIZ MARQUES PINTO DE CARVALHO

**FORMAÇÃO ACADÊMICA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: DA  
FORMAÇÃO INICIAL ÀS PRÁTICAS COTIDIANAS NA SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Campus Universitário de Porto Nacional – TO, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

**Orientadora:** Profa. Dra. Mariléia Oliveira Bispo

**Linha de pesquisa:** Ensino de Geografia

PORTO NACIONAL-TO

2021

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

P659f Pinto de Carvalho, Luiz Marques.

Formação Acadêmica do Professor de Geografia: Da formação inicial às práticas cotidianas em sala de aula. / Luiz Marques Pinto de Carvalho. – Porto Nacional, TO, 2021. 123 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Geografia – Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Geografia, 2021.

Orientador: Mariléia Oliveira Bispo

1. Geografia. 2. Formação Inicial. 3. Práticas Cotidianas na Sala de Aula. 4. Representações Sociais.

I. Título

**CDD 910**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizada desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal. **Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo (a) autor(a)**

LUIZ MARQUES PINTO DE CARVALHO

**FORMAÇÃO ACADÊMICA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: DA  
FORMAÇÃO INICIAL ÀS PRÁTICAS COTIDIANAS NA SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Campus Universitário de Porto Nacional – TO, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Data de aprovação: 30 / 06 / 2021

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Mariléia Oliveira Bispo  
(Orientadora)  
Universidade Federal do Tocantins (PPGG)

---

Profa. Dra. Carolina Machado Rocha Busch Pereira  
Universidade Federal do Tocantins (PPGG- UFT)

---

Profa. Dra. Vera Lúcia Aires Gomes da Silva (UFT)  
Universidade Federal do Tocantins

**Aprovado ( X )**

**Reprovado (\_\_\_)**

O conhecimento torna a alma jovem e diminui a amargura da velhice. Colhe, pois, a sabedoria. Armazena suavidade para o amanhã. LEONARDO DA VINCI (1452 a 1519)

O educador, para pôr em prática o diálogo, não deve colocar-se na posição de detentor do saber, deve antes colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que mesmo um analfabeto é portador do conhecimento mais importante: o da vida. GADOTTI (1999, p.13)

Ensinar é algo que qualquer um pode fazer, mas isso não é o mesmo que ser professor. FLODEN e BUCHMAN *apud* MARCELO (1999).

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, que sempre esteve ao meu lado e a quem sempre recorri em minhas angústias e aflições, buscando sabedoria, discernimento e forças para seguir em frente.

À minha esposa Rosely, meus filhos, Montanaro, Max e Alex, que sempre me estimularam e ajudaram nos momentos de angústia e desânimo e me suportaram, no estresse, quando foi preciso.

À minha mãe, Elci, que sempre sonhou em me dar a melhor educação, quer seja bancária, quer seja de vida.

Ao meu irmão, Fernando, que muitas vezes acreditou mais em mim, do que eu mesmo.

Dedico este trabalho a todos os professores que tive ao longo de minha vida escolar na educação básica e na graduação, após longos anos fora da sala de aula, cada um deixando um pouco de ensinamento didático e de vida.

Aos professores que acompanharam minha trajetória na pós-graduação. A minha querida professora e orientadora Marciléia Oliveira Bispo, que me aceitou como orientando, sempre com paciência e um sorriso no rosto, muitas vezes vendo facilidades onde eu via dificuldades. À professora Vera Lúcia Aires Gomes da Silva, que desde a graduação me conquistou pela defesa da Geografia escolar e a formação acadêmica do licenciando voltada para as questões pedagógicas e didáticas, como exige o curso de licenciatura. Aos demais professores que apontaram caminhos e caminharam comigo, acreditando no nosso trabalho de pesquisa.

Àqueles que não acreditaram que eu conseguiria passar na seletiva ou concluir, com êxito, o mestrado. Não os condeno, afinal, por muitas vezes eu também duvidei de minha capacidade e coragem de seguir em frente, sufocado pela angústia, pela dúvida e pelas questões que a pandemia trouxe à tona.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por estar sempre comigo, me conduzindo, abrindo os caminhos e dando-me sabedoria e paciência para seguir em frente na vida e no mestrado.

A minha esposa e meus filhos pela ajuda com os problemas emocionais, que não foram fáceis, devido a pandemia do Covid-19 e “tecnológicos”, e por estarem sempre ao meu lado, me incentivando.

Agradeço a minha mãe e meu irmão, que sempre acreditaram na minha capacidade.

A todos meus colegas de trabalho, que ao longo da vida ensinaram-me a ser um profissional melhor e acreditaram no meu potencial.

Em especial agradeço a minha orientadora Profa. Dra. Mariléia Oliveira Bispo, que foi mais que orientadora, foi amiga, mestra e me mostrou o significado do curso de mestrado, quando a angústia e o desalento me rondavam, nunca deixou de acreditar. As professoras Dra. Carolina Machado Rocha Busch Pereira (UFT) e Dra. Vera Lúcia Aires Gomes da Silva (UFT) e ao Prof. Dr. Valney Dias Rigonato (UFOB) que integraram as bancas de qualificação e defesa desse trabalho, e que enriqueceram o meu texto com suas observações, eu agradeço.

Aos professores da educação básica da rede pública estadual e da UFT – Campus de Porto Nacional, do curso de Geografia, que me ajudaram por meio das respostas das entrevistas e dos questionários, pois suas contribuições foram fundamentais e me levaram a refletir sobre a formação de professores e suas práticas cotidianas diante das intempéries profissionais.

A todos os professores que tive a oportunidade de conviver como colega ou aluno e que foram ao longo da vida me inspirando a continuar na profissão. Especialmente, aos professores do Mestrado em Educação da UFT.

Aos colegas de Mestrado que estiveram presentes para dividir as dúvidas, as angústias, as alegrias e os medos durante as aulas presenciais ou mesmo a distância, em especial a Elaine, com quem mais pude conviver durante a escrita da dissertação, mesmo à distância, sempre me ajudando, pacientemente.

Agradeço à Secretaria da Educação do Tocantins, bem como a Diretoria Regional de Educação de Porto Nacional, que, ao me concederem o Afastamento para Aprimoramento Profissional, possibilitaram a realização de um sonho.

Agradecimento especial às Assessoras Regionais de Gestão de Pessoas - Profa. Thayslanne e Pedagógica - Profa. Eliana, bem como a Diretora da DRE - Porto Nacional – Profa. Araújo, que foram favoráveis a concessão de meu afastamento. A todos, o meu muito obrigado!

## RESUMO

A presente pesquisa propõe uma reflexão sobre a formação inicial e a prática docente de professores que atuam na rede pública estadual no componente curricular de Geografia na Educação Básica, a partir das Representações Sociais (RS). Este trabalho tem como objetivo analisar a inter-relação da formação inicial à prática escolar dos professores egressos no período de 2003 a 2018 do curso de Licenciatura em Geografia do Campus de Porto Nacional-TO/UFT, que atuam na zona urbana da rede pública estadual de ensino no município de Porto Nacional – TO, a partir da teoria das representações sociais. Busca também, conhecer a concepção dos professores formadores do curso de Licenciatura em Geografia do campus de Porto Nacional/UFT, sobre formação inicial do futuro professor de Geografia na Educação Básica; visou-se também investigar as representações sociais de professores egressos do curso de Licenciatura em Geografia da UFT – Campus de Porto Nacional-TO, quanto a sua formação inicial e a prática no cotidiano escolar; a seguir busca identificar as dificuldades e potencialidades das práticas cotidianas em sala de aula desses professores egressos do curso de Geografia, Campus de Porto Nacional-TO, pelas suas representações sociais e por fim compreender, a partir dessas representações, o que pensam do curso de Licenciatura em Geografia – UFT - Campus de Porto Nacional, sobre o componente curricular Geografia na escola de Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a formação continuada para professores. A fundamentação desta pesquisa pauta-se pelo entendimento de que as RS são indispensáveis à compreensão da dinâmica social, aqui entendidas a partir de Moscovici (2012), Abric (1998) e Flament (1994). As RS podem ser utilizadas na pesquisa da esfera educacional, por possibilitarem identificar o conhecimento adquirido através da formação inicial, das concepções pessoais provenientes de suas vivências ao longo da vida e reproduzidas no exercício de sua atividade profissional. Para este estudo a abordagem foi de pesquisa qualitativa e os procedimentos metodológicos guiaram-se pela revisão bibliográfica e aplicação de entrevistas semiestruturadas com os professores formadores do curso de Licenciatura do campus de Porto Nacional-TO/UFT e os egressos em Licenciatura de Geografia do campus de Porto Nacional-TO/UFT, de forma virtual através do uso da ferramenta do *google forms*. Com base nos dados, fez-se uma descrição do modelo desejável de formação inicial para os professores formadores, dentre os resultados apontam que é formar um professor que compreenda as transformações sociais de sua comunidade, que conheça o conteúdo que vai trabalhar e tenha uma posição teórico - crítica do espaço geográfico e da sociedade capitalista vigente e que seja um modelo que de fato privilegie a interação teoria e prática. Para a análise das falas dos professores egressos, utilizou-se a técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 2007), os resultados se fundamentaram em três dimensões de análise: a dimensão formativa, a dimensão profissional e a dimensão prática escolar. Após a definição das dimensões de análise, categorizaram-se as falas dos professores, transformando-as em unidades de sentido, que indicam a importância de formação inicial acadêmica, que entendem a prática como fator essencial para o exercício de suas atividades profissionais docentes e que a Universidade necessita dispender esforços nas atividades práticas pedagógicas na formação inicial docente.

**Palavras-chave:** Geografia. Formação inicial. Prática cotidiana na sala de aula. Representações Sociais

## ABSTRACT

This present research propose a reflection about the start up formation and teaching practice of teachers that act in the public network in the curriculum of Geography in the Basic Education the departure Social Representations (RS). This work have like objective to analyze the interrelationship of the initial formation to school practice of trainer teacher in the period of 2003 to 2018 of degree Course at Geography of Campus de Porto Nacional-TO\UFT that act in the urban area of public network state teaching in the Porto Nacional county departure of Social Representations. And like specifics objectives; a) to know the conception formers teachers of Geography Graduation Course of Porto Nacional-TO\UFT campus about initial formation of future Geography teacher in the Basic Education; b) to investigate the Social Representations of trainer teachers Geography Graduation Course in campus de Porto Nacional- TO how much yours initial formation and the school routine practice; c) Identify the difficulties and potentialities of school routine at classroom of teachers graduates in the Geography Graduation Course Campus de Porto Nacional-TO, by Social Representations; d)to know starting Social Representations that think graduate teachers of Geography Graduation Course –UFT about the curriculum component Geography at school of Basic Education, The Curricular Common National Base and the continued formation to teachers the reasoning this research rule by that the RS are indispensable to dynamics, understanding here work understood starting Moscovici (2012), Abric (1998he) and Flamente (1994) the RS can be used in the research of educational sphere, for possibility identify the knowledge acquired through the initial formation, of personals conception from of yours experiences through out life and reproduced in the exercise of your professional activities .To this study the approach was qualitative research and the methodologic procedures guided, themselves by bibliographic revision interview application semi-structured with the teacher trainers of Graduate Course of Porto Nacional-TO\UFT, virtually through used of Google forms tool with base on the data, make a description of desirable model of initial formation to teacher trainers, among the results point that form a teacher that understand the social transformations of yours community, that know the content that go to work and have a critical theoretical position of geographic sphere and current capitalist society and that be a model that in fact favors interacy theory and practice. For analysis of the speeches of the egress teachers we used the technique of analyzing the course of the data (Bardin, 2007), the results were based on three dimensions of the analysis; the training dimension, the professional dimension and the practical school. After defening the dimensions of the analysis the teachers divisions were categorized, drawing of units according to their understanding which demonstrate the importance of initial academic training who understand practice as an essential factor for the exercises of their teaching activities and that the University needs to expend efforts on practical pedagogical activities in initial teacher training.

**Key words:** Geography; Initial Formation; Everyday practice in the classroom; Social Representations

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Matriz curricular Curso de Geografia Porto Nacional TO.....	66
<b>Quadro 2:</b> Escolas Públicas – Universo da pesquisa.....	78
<b>Quadro 3:</b> Perfil dos professores egressos.....	79
<b>Quadro 4:</b> Delineamento do plano de pesquisa.....	81
<b>Quadro 5:</b> Unidade de contexto.....	84
<b>Quadro 6:</b> Das dimensões e categorias de análise às unidades de sentido.....	88
<b>Quadro 7:</b> Categoria da escolha profissional.....	90

## **LISTA DE TABELA E MAPA**

**Tabela 1** - Esquema acerca da dinâmica da mudança representacional..... 28

**Mapa 1** - Localização geográfica da cidade de Porto Nacional-TO ..... 76

## LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
BNC-Formação – Base Nacional Comum para Formação de Professores  
CEB – Câmara de Educação Básica  
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos  
CNE – Conselho Nacional da Educação  
DRE – Diretoria Regional da Educação  
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais  
DCT - Documento Curricular do Tocantins  
DF – Distrito Federal  
EaD – Educação a Distância  
EB – Educação Básica  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
FPEB – Formação para Professores da Educação Básica  
ISE – Instituto Superior de Educação  
ISSN – (Internacional Standard Serial Number) – Número Internacional Normalizado para Publicações Internacionais  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
NC – Núcleo Central  
NS – Nível Superior  
PCNs – Parâmetro Curriculares Nacionais  
PDIs – Planos de Desenvolvimento Institucionais  
PEE – Plano Estadual da Educação  
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência  
PNE – Plano Nacional da Educação  
PPGG – Programa de Pós-Graduação em Geografia  
PPC – Projeto Pedagógico de Curso  
PPI – Projeto Político Institucional  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
PUC – Pontifícia Universidade Católica  
PUF – Pontifícia Universidade Francesa

RS – Representação Social

SEDUC – Secretaria da Educação, Juventude e Esportes do Tocantins

SP – São Paulo

TO – Tocantins

TRS – Teoria das Representações Sociais

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UCG – Universidade Católica de Goiás

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFOB – Universidade Federal do Oeste da Bahia

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRR – Universidade Federal de Roraima

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFT – Universidade Federal do Tocantins

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNITINS – Universidade do Tocantins

## LISTA DE ABREVIACÕES

Art.	- Artigo
Dr	- Doutor
Dra.	- Doutora
Ed.	- Editora
In	- Contido em
n	- Número
Orgs	- Organizadores
p.	- Página
Prof.	- Professor
Profa.	- Professora
v.	- Volume

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>CAPITULO I – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: GÊNESE E DINÂMICA.....</b>	<b>22</b>
<b>1.1 Representações Sociais: O que são, como se formam e como se manifestam? .....</b>	<b>31</b>
<b>1.2 Perspectivas e funções das representações sociais .....</b>	<b>35</b>
<b>1.3 Representações sociais, educação e formação de professores.....</b>	<b>39</b>
<b>CAPITULO II - PROFESSOR (A) DE GEOGRAFIA – OS CAMINHOS E DESAFIOS DA FORMAÇÃO INICIAL .....</b>	<b>43</b>
<b>2.1 A formação inicial de professores (as) no âmbito da Educação Superior .....</b>	<b>44</b>
<b>2.2 Políticas Públicas para formação inicial e continuada para professores (as) no Brasil .....</b>	<b>52</b>
<b>2.3 Professores formadores de licenciatura em Geografia – interlocuções com os docentes no Campus de Porto Nacional – UFT .....</b>	<b>62</b>
<b>CAPITULO III - AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES EGRESSOS SOBRE FORMAÇÃO INICIAL E A PRÁTICA NO COTIDIANO ESCOLAR.....</b>	<b>75</b>
<b>3.1 A cidade de Porto Nacional, os professores egressos do curso de licenciatura em Geografia e as Escolas Públicas Estaduais, no universo da pesquisa .....</b>	<b>75</b>
<b>3.2 A Análise do Conteúdo.....</b>	<b>80</b>
3.2.1 Unidades de Registro e Unidades de Contexto .....	83
3.3 As representações dos professores egressos do curso de Geografia-UFT/Porto Nacional .....	86
3.3.1 1ª Dimensão de Análise - Dimensão Formativa.....	89
3.3.1.1 Opção pelo curso de Geografia (1ª Unidade de Sentido) .....	89
3.3.1.2 Saberes Necessários à Docência (2ª Unidade de sentido) .....	91
3.3.2 2ª Dimensão de Análise - Dimensão Profissional .....	96
3.3.2.1 A articulação entre a prática docente e a teoria aprendida na Universidade .....	96
3.3.2.2 Documentos normativos, a Geografia e a formação continuada .....	98
3.3.3 3ª Dimensão de Análise - Dimensão Prática Escolar .....	102
3.3.3.1 Dificuldades e potencialidades na experiência da prática em sala de aula.....	102
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>109</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>117</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>124</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A formação de professores é uma das temáticas mais presentes nas discussões sobre a educação brasileira no âmbito das escolas públicas do Brasil. Pensar e fazer a formação de professores, quer inicial ou continuada, é compreender as condições situacionais e as finalidades dessa formação, considerar os porquês, o para que e o para quem é realizada esta formação. Saviani (2011, p. 10), salienta que

ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente no Brasil revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório.

Embora, a formação de professores preocupe-se, cada vez mais, com a formação de uma nova identidade docente baseada em princípios éticos, críticos e reflexivos a escola é o *locus* do desenvolvimento da prática escolar, percebemos que “ há um paradoxo entre o excesso das missões da escola, o excesso de pedidos que a sociedade nos faz e, ao mesmo tempo, uma cada vez maior fragilidade do estatuto docente. ” (NÓVOA, 2007, p. 12).

Os saberes docentes são adquiridos por diversas fontes, antecedem a formação inicial, perpassam pelo conhecimento acadêmico, até atingir o saber adquirido na prática, no cotidiano. A prática e os saberes do professor, associados ao cotidiano do estudante, podem contribuir para efetivação no processo de ensino-aprendizagem da Ciência Geográfica.

O interesse na escolha do tema da pesquisa se deu por compreender os caminhos da formação dos professores de Geografia e como ela colabora para a prática docente, ou seja, como o professor de Geografia realiza sua formação inicial em nível superior e como ele representa suas contribuições para a prática docente. A formação inicial é preponderante para o modo como o estudante, futuro professor, fará sua prática . É preciso ter uma concepção de prática. Os primeiros anos na profissão são momentos muito importantes e determinantes para a carreira do professor.

De um ponto de vista mais geral, a importância do tema deve-se também ao fato de pensarmos os cursos de licenciatura e a formação docente inicial como momento chave para socialização, identidade profissional e emancipação humana, e não apenas como um espaço ou lugar em que se adquire conhecimentos e técnicas. Na atualidade a formação de professores e especificadamente a formação de professores de Geografia, apresenta um papel crucial para o contexto escolar, em virtude da importância de sabermos qual escola temos, queremos e que formação desejamos.

Além da relevância já apontada na escolha do tema, há também minhas percepções durante o percurso da licenciatura realizado nos anos de 2003 a 2007 em Geografia, no campus de Porto Nacional, bem como, quando da atuação em sala de aula e em funções pedagógicas e da percepção de situações relacionados ao distanciamento entre a Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar.

No decorrer da minha graduação e nos acompanhamentos aos professores da rede Estadual de Ensino nas áreas de humanas, no exercício da função de Assessor de Currículo na Diretoria Regional de Ensino de Porto Nacional (DRE), pude ouvir relatos sobre a formação inicial, sobre a profissão docente, das condições de permanência em sala de aula, das dificuldades de realização da prática no cotidiano da escola. Tudo isso motivou-me a realizar esta pesquisa e acredito que isso abrirá novas perspectivas para minha atuação profissional, uma vez que proporcionará possibilidades de análise dos diferentes contextos da formação de professores, do entendimento do exercício de autonomia profissional e, sobretudo, da possibilidade de contribuir na DRE-TO na área em que atuo como Assessor de Currículo da área de humanas.

Ao pensarmos a formação inicial dos professores da Educação Básica - EB, acerca de situações formativas, do desenvolvimento profissional docente, da inter-relação dessa formação inicial e o cotidiano da sala de aula, nota-se novas demandas e a necessidade de aperfeiçoamento constante, uma vez que a educação se dá no interior da escola como também é fruto das relações sociais e interpessoais. Considerando estes aspectos, surgem os seguintes questionamentos nesta pesquisa: O que pensam os egressos da licenciatura em Geografia do Campus de Porto Nacional- TO, atualmente regentes em sala de aula nas escolas estaduais da Educação Básica de Porto Nacional, sobre sua formação inicial, sobre a Geografia que aprenderam e que ensinam? As interfaces do processo de formação inicial desses professores da rede estadual de Porto Nacional mobilizam o conhecimento no âmbito escolar? De que maneira a formação inicial contribui para a formação do professor de Geografia neste início do século XXI no Estado do Tocantins?

Para responder as questões postas, temos como objetivo principal analisar a inter-relação da formação inicial à prática escolar dos professores egressos no período de 2003 a 2018 do curso de licenciatura em Geografia do Campus de Porto Nacional-TO/Universidade Federal do Tocantins - UFT, que atuam na zona urbana da rede pública estadual de ensino no município de Porto Nacional - TO a partir das suas representações sociais. E para conseguir essa análise, buscou-se conhecer a concepção dos professores formadores do curso de

licenciatura em Geografia do campus de Porto Nacional/UFT, sobre formação inicial do futuro professor de Geografia na Educação Básica; visou-se também investigar as representações sociais de professores egressos do curso de Licenciatura em Geografia da UFT – Campus de Porto Nacional-TO, quanto a sua formação inicial e a prática no cotidiano escolar; a seguir busca identificar as dificuldades e potencialidades das práticas cotidianas em sala de aula dos professores egressos do curso de licenciatura em Geografia, Campus de Porto Nacional-TO, pelas suas representações sociais e por fim compreender, a partir dessas representações sociais, o que pensam os professores egressos do curso de Licenciatura em Geografia – UFT - Campus de Porto Nacional , sobre o componente curricular Geografia na escola de Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a formação continuada para professores.

Para realização da pesquisa as representações sociais serão utilizadas como recorte teórico - metodológico pois o entendimento da formação inicial e com base em Moscovici (1978), apresenta-se como uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos, a comunicação entre indivíduos indicando um conjunto de conceitos, explicações, afirmações que se originam no cotidiano das relações sociais, expressas e manifestadas através das palavras e condutas.

E por acreditar que as representações sociais elaboram comportamentos e comunicam pensamentos e ações,

Por isso representação fala tanto quanto mostra, comunica tanto quanto exprime. Enfim, ela produz e determina os comportamentos, já que define a natureza dos stimuli que nos cercam e nos provocam, e a significação das respostas que lhes damos. Numa palavra, a representação social é uma modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos. MOSCOVICI , 2012, p.27)

Assim, a partir da problemática e dos objetivos da pesquisa, tendo as representações sociais como recorte teórico e metodológico para a realização da pesquisa, os sujeitos participantes foram os professores de Geografia que estão trabalhando em escolas públicas estaduais urbanas na cidade Porto Nacional- TO, que são egressos da UFT, no recorte temporal de 2003 a 2018, o ano de 2003 refere-se ao início do processo de implantação da UFT, bem como, os professores formadores do curso de licenciatura em Geografia do campus de Porto Nacional-TO/UFT.

A abordagem metodológica utilizada para esta análise se fundamentou na revisão bibliográfica de textos, artigos, livros, teses e dissertações e na realização de entrevista semiestruturada com professores formadores e professores egressos, sendo a análise de dados dos professores egressos realizada a partir da análise de conteúdo.

Os professores formadores do curso de Geografia /Porto Nacional totalizam 21 (vinte e um) docentes e na rede estadual de ensino da cidade de Porto Nacional contamos com 09 (nove) professores da EB da cidade de Porto Nacional, atuando em sala de aula, com o componente curricular Geografia, lotados em sete (07) escolas, a saber: CEM – Félix Camoa, Colégio Estadual Mal. Artur da Costa e Silva, Colégio Estadual Prof.<sup>a</sup> Alcides Rodrigues Aires, Colégio Estadual Irmã Aspásia, Colégio Militar do Estado do Tocantins Custódia da Silva Pedreira, Escola Estadual Dom Domingos Carrerot, Escola Estadual de Tempo Integral D. Pedro II, egressos do curso de licenciatura do Campus da UFT/ Porto Nacional, formados no período de 2003 a 2018, recorte temporal da pesquisa, que responderam, via *on line*, em razão da pandemia da Covid 19<sup>1</sup>, uma pesquisa semiestruturada, que foi realizada de forma individual, garantindo-lhe o sigilo, através do TCLE (Apêndice A)

A pesquisa foi iniciada em 2019, mas em 2020, em virtude da pandemia da COVID-19, os procedimentos metodológicos previstos, como a observação das escolas e a análise dos Projetos Políticos Pedagógicos e o acompanhamento de planejamento pedagógico para investigar as condições de produção do conhecimento e do trabalho docente em algumas escolas públicas estaduais de Porto Nacional – TO, não foram realizados devido a quarentena que exige o distanciamento social. Assim, o contato com os participantes desta pesquisa foi realizado através do correio eletrônico de cada um, ou seja, por “*e-mail*”.

Ressaltamos que, pelo levantamento realizado na Diretoria Regional de Ensino – DRE de Porto Nacional, somente nas escolas urbanas estaduais foram encontrados professores de Geografia egressos do curso de licenciatura em Geografia na UFT – Campus de Porto Nacional, dentro do recorte temporal de 2003 a 2018, atuando no componente curricular de Geografia.

A análise das informações coletados pelas entrevistas semiestruturadas, ocorreu mantendo o sigilo das informações disponibilizadas ao pesquisador, como já mencionado. Os dados foram obtidos por meio de formulários emitidos pelo *google forms* através de correio eletrônico.

As falas dos professores formadores foram descritas a partir das suas enunciações e a fala dos professores egressos do curso de Licenciatura forma analisadas a partir da Análise de Conteúdos (BARDIN, 2007).

---

<sup>1</sup>“A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que vivemos uma pandemia do novo coronavírus, chamado de Sars-Cov-2”. Disponível em: <https://saude.abril.com.br/medicina/omsdecreta-pandemia-do-novo-coronavirus-saiba-o-que-isso-significa/> Acesso em 06 de outubro de 2020.

“A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves”. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid> Acesso em 06 de outubro de 2020.

Para realizar a Análise de Conteúdos da entrevista dos professores egressos, seguimos algumas etapas. Inicialmente com base nos objetivos e problemas da pesquisa elaboramos o Delineamento do Plano de Pesquisa, em que se insere a finalidade, ramos de semântica, a fonte, as questões e os problemas de pesquisa.

A partir do delineamento do plano de pesquisa e para iniciar o processo propriamente da análise de conteúdo, passamos para as etapas de definir as unidades de análise.

As unidades de análise se dividem em unidades de registro e unidades de contexto. Como unidades de registro na pesquisa elegemos o Tema, conforme Bardin (2007), visto que o Tema apresenta as motivações acerca de opiniões, valores, etc., e assim utilizamos a fala dos professores egressos e suas representações a respeito de sua formação inicial e da prática na sala de aula. E as unidades de contexto são essenciais para análise e interpretação do texto que será interpretado, instituindo a distinção entre “*significado*” e “*sentido*”. Nas unidades de contexto elegemos a partir das falas nas entrevistas dos professores egressos: Escolha profissional; Formação inicial; Desafios do início da carreira; Carreira atual e Prática no cotidiano da sala de aula.

A partir daí os resultados levaram a formação de três dimensões: a dimensão formativa, a profissional e a prática escolar.

Na dimensão formativa, destacamos a categoria de análise formação inicial, dividida em duas unidades de sentido: saberes necessários à docência e a opção pelo curso de Geografia.

Na dimensão profissional, temos as categorias de análise, desafios do início da carreira e carreira atual, divididos nas unidades de sentido: articulação entre prática docente e a teoria aprendida na universidade; Documentos normativos, a Geografia e a formação continuada.

Na terceira dimensão, Dimensão da Prática Escolar, cuja categoria de análise é a prática no cotidiano da sala de aula, definimos como unidade de sentido as dificuldades e potencialidades na experiência da prática em sala de aula.

A dissertação está organizada em três capítulos.<sup>2</sup> O primeiro Capítulo Representações Sociais: Gênese e Dinâmica, tem como principal teórico Moscovici (2012) e destacamos também Abric (1998) e Flament (1994), Este capítulo aborda a origem, o conceito e as manifestações, bem como suas perspectivas e funções; na gênese e na dinâmica das representações sociais dois processos sobressaem: a objetivação e a ancoragem, que à frente abordaremos de maneira mais didática e as representações sociais e a formação de professores.

---

<sup>2</sup> Pesquisa com parecer consubstanciado do CEP aprovada. (Anexo 1)

No segundo Capítulo trataremos sobre O Professor de Geografia – Os Caminhos e os desafios de sua formação inicial, discutindo a formação no âmbito do ensino superior; perpassando pelas políticas públicas para a formação inicial e continuada, bem como os conteúdos curriculares e suas abordagens aos conhecimentos teóricos e práticos sob a ótica dos professores formadores, à luz de autores como Oliveira (2008), Cavalcanti (2006), Callai (2001), Silva (2007), Grillo (2001), as DCNs (2011) .Também apresentamos as interlocuções com os professores formadores sobre o modelo de formação desejável ao futuro professor de Geografia da EB.

No terceiro Capítulo, sobre as representações sociais dos professores egressos sobre a formação inicial e a prática no cotidiano escolar, tratamos a respeito da vivência escolar dos professores de Geografia da EB, discutimos as questões metodológicas, baseadas na abordagem qualitativa e na técnica da análise do conteúdo (BARDIN, 2007; FRANCO, 2012); além de contextualizar as entrevistas semiestruturadas dos professores das Escolas Públicas Estaduais, baseadas em suas representações sociais, segundo Moscovici (2012), a respeito da própria formação inicial, descrevendo as etapas da pesquisa, caracterizando os instrumentos utilizados e os sujeitos.

E as considerações finais trazem as percepções finais da pesquisa e contribuições sobre o tema.

## CAPITULO I – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: GÊNESE E DINÂMICA

A teoria das Representações Sociais (RS) surgiu na França em 1961, com a tese de doutoramento de Serge Moscovici, romeno naturalizado francês, intitulada *La Psychanalyse, son image, son public*. Recentemente (2012) sua tese foi reeditada contendo seu estudo vindo a completar a edição anterior datada de 1987. Com este estudo, Moscovici inaugurou uma nova postura epistemológica, ao afirmar que a absorção da ciência pelo senso comum não é, como geralmente se defendia, uma vulgarização do saber científico, mas ao contrário, trata-se de um tipo de conhecimento adaptado a outras necessidades, obedecendo a outros critérios e contextos específicos (MACHADO, 2013). Serge Moscovici ficou muito conhecido por sua tese de doutorado onde inaugurou o campo das RS, paralelamente ele também obteve um grande reconhecimento no campo da influência social pelo seu trabalho sobre a influência minoritária.

Alguns autores que contribuíram para a elaboração da teoria das RS foram: Durkheim através de seus estudos sobre as representações coletivas, (embora colocando em questionamento a estática do conceito formulado pelo cientista social); Levy Bruhl, (pensamento mítico ancorado em outras formas de lógica para pensar o mundo) e Piaget com (epistemologia dos processos do conhecimento) e Serge Moscovici.

Em certo sentido, as RS, enquanto fenômenos dinâmicos ligados a contextos sociais específicos são característicos das sociedades modernas (MOSCOVICI, 2003). Isso ocorre devido ao desenvolvimento dos métodos e das tecnologias de comunicação, que se modificaram consideravelmente com o advento da Modernidade. Diferente do que acontecia nas sociedades tradicionais, em que as representações coletivas eram fatos sociais coercitivos e partilhados por praticamente todos os integrantes de uma civilização, na era moderna houve uma descentralização dos detentores de poder, agentes sociais responsáveis pela legitimação e produção do conhecimento social.

O conhecimento científico constitui um exemplo de empreendimento que surge para contestar representações fundadas em sistemas feudais ou religiosos. Aliada ao advento dos meios de comunicação de massa, essa alteração viabilizou a emergência de novos núcleos sócio psicológicos de produção de conhecimento do senso comum e uma consequente diversificação das representações, bem como a redução de sua estabilidade (DUVEEN, 2003). Para Moscovici; Marková, (2003) se, num sentido amplo, as representações coletivas das sociedades tradicionais e as representações sociais modernas podem equivaler-se, por outro lado é possível identificar diferenças significativas em suas propriedades.

As representações coletivas são muito abrangentes, constituindo sistemas cognitivos compartilhados por grandes coletividades, como uma sociedade inteira. Além disso, são quase estáticas, por assim dizer, a mudança ocorre só em condições excepcionais de crise. As RS apresentam estabilidade variada, mas devido à fluidez da comunicação dos tempos atuais, alteram suas configurações de conteúdo e estrutura continuamente. A abrangência das RS também é consideravelmente mais limitada, situando-se em grupos definidos (MOSCOVICI, 1988). As RS são construídas e difundidas por meio da interação pública entre atores sociais, em práticas de comunicação do cotidiano (MOSCOVICI, 1961; 2003).

Para Wagner (1998), as RS indicam um fenômeno específico de grupos cujos membros efetivamente se definem como integrantes de um grupo e conhecem os limites e critérios para definir quem participa do grupo ou não. São os chamados grupos reflexivos, distintos dos grupos nominais ou taxonômicos, que são definidos arbitrariamente por um observador externo (geralmente o pesquisador), independentemente do reconhecimento de pertença grupal pelos membros. Segundo Jodelet (2001), cabe ressaltar que as representações sociais têm a comunicação de massa como condição de possibilidade e determinação pois é por meio da comunicação em larga escala que ideias podem difundir-se extensivamente e chegar a membros de grupos sociais, gerando debate na esfera pública. E Conforme Camargo (2013) o conhecimento social é criado e recriado, tendo como vetores os veículos de comunicação social.

O modo como são comunicadas as representações também é importante. Representações difundidas segundo sistemas de comunicação distintos quanto a objetivos, destinatários, recursos argumentativos e contextos de relações intergrupais em que se situam implicam diferenças nos conteúdos e estruturas representacionais (MOSCOVICI, 1961). Em alguns casos, as representações parecem veicular crenças arcaicas, ligadas a sistemas de pensamento mais amplos, mantidos por grupos sociais por séculos (JODELET, 2001).

Moscovici; Vignaux (2003), apresentam a hipótese de que as RS se originam de ideias-fonte que permeiam o pensamento social, que possuem longa duração e estabilidade. Assim, as RS ancoram-se a nesses temas antigos, os *themata*, que são ideias-fonte a axiomas de teorias do senso comum, sendo as RS neles ancoradas o equivalente a teoremas derivados. As representações sociais, assim, poderiam ser tomadas como temas metodológicos passíveis de aplicação a campos da realidade, funcionando como chaves interpretativas. Para Rouquette (2005) as RS são geradas por ideologias. As RS seriam um espécimen gerado e englobado por uma formação ideológica, de nível hierárquico superior enquanto forma de pensamento.

Conforme Jodelet (1989) há duas grandes orientações no estudo das representações sociais: o campo estruturado e o núcleo estruturante. A primeira linha de análise remete à corrente teórica iniciada por Moscovici (1976) e aos trabalhos desenvolvidos na Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais (EHESS – *Ecole de Hautes Etudes en Sciences Sociales*), em Paris; a segunda relaciona-se aos trabalhos de Jean-Claude Abric (ver, por exemplo, Abric, 1994a) e do grupo de pesquisadores da Universidade de Provence, em Aix-en-Provence, França.

As RS se apresentam sob dois aspectos: o da imagem (reprodução do real de maneira concreta) e o do conceito (abstração do sentido do real, significação que corresponde à imagem do real). Na formação e na dinâmica das representações sociais dois processos intervêm: a objetivação e a ancoragem. Esses processos “indicam a maneira como o social transforma um conhecimento em representação e como esta representação transforma o social” (JODELET, 1992, p. 367).

O conceito de objetivação é o processo que torna concreto o que é abstrato. Ela substitui o objeto pela sua imagem, a imagem tornando-se o próprio objeto e não mais sua representação.

A imagem é sempre uma simplificação, necessariamente deformada, do conceito que lhe deu origem. Uma RS é vista como forma de verdade, como observa Rouquette (1994, p. 172): “A maior parte do tempo, cada um está convencido de que fala da realidade das coisas, quando apenas exprime sua própria compreensão daquilo que percebe”. Uma das funções da objetivação é facilitar a comunicação dentro de um grupo, embora isso se faça pela dissociação do objeto do quadro científico ou ideológico que lhe dá sentido. O objeto apropriado pelo grupo não se distingue da representação deste objeto. Não existe o sentimento de arbitrário ou relativo com respeito à representação do objeto.

O conceito de ancoragem diz respeito ao enraizamento social da representação. Sua função é realizar a integração cognitiva do objeto representado em um sistema de pensamento preexistente. Dessa maneira, os novos elementos de conhecimento são colocados numa rede de categorias mais familiares. O sistema de classificação utilizado supõe uma base de representação partilhada coletivamente, isto é, categorias socialmente estabelecidas. Pode-se dizer que o grupo exprime sua identidade a partir do sentido que ele dá à representação (JODELET, 1992).

A ancoragem se refere a significações distintas daquelas internas ao conteúdo de uma representação. São as significações que intervêm nas relações simbólicas existentes no grupo social que representa o objeto. De uma forma resumida, pode-se dizer que a gênese

da RS de um objeto por um grupo, na perspectiva do campo estruturado, ocorre por meio de uma simplificação do objeto, guardando-se os aspectos mais salientes para o grupo (objetivação), seguida de uma assimilação desse objeto simplificado a uma rede previamente existente de significados e categorias próprios desse grupo.

Desta forma as RS sempre se constroem sobre o já pensado utilizando a classificação, a categorização e a rotulação. O processo de ancoragem relaciona-se dialeticamente a objetivação e articula três funções básicas: a cognitiva da integração da novidade, a interpretativa desta realidade, e a orientação de condutas e relações sociais. Três grandes ordens de fatores devem ser levadas em conta como condições de produção das representações: a cultura, tomada no sentido amplo e no mais restrito, a comunicação e linguagem (intra grupo, entre grupos e de massas), e a inserção socioeconômica, institucional, educacional e ideológica (LOPES, 2013).

Jean-Claude Abric e seus colaboradores desenvolveram o que chamaram de “Teoria do Núcleo Central” para entender a estrutura de uma RS. Para Abric (1998; 2001), as representações são uma organização significativa e não simples reflexo da realidade. Elas funcionam como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social e vai determinar seus comportamentos e suas práticas. São elas que orientam as ações e as relações sociais. De acordo com Abric, (1998, p. 28), a representação “é um sistema de pré-codificação da realidade porque ela determina um conjunto de antecipações e expectativas”. Elas têm um papel fundamental na dinâmica das relações sociais e nas práticas.

Segundo Chamon (2014) a dinâmica ou transformação da RS pode se dar tanto por alteração da objetivação quanto por alteração da ancoragem. No primeiro caso, uma mudança na objetivação pode ocorrer por focalização em novos aspectos do objeto, por exemplo. No segundo caso ocorre o deslocamento social do grupo no espaço da representação, isto é, o grupo se move dentro da rede de significados, gerando outra ancoragem dentro da própria rede já existente.

As RS são indispensáveis à compreensão da dinâmica social. São informativas e explicativas quanto à natureza dos laços sociais intra e intergrupos e das relações dos indivíduos e seu entorno social (LOPES, 2013).

Muitos avanços foram alcançados por pesquisas destinadas a investigar as maneiras como as RS se organizam, operam e se modificam. Para Capozza, Falvo, Robusto & Orlando, (2003), o estudo do campo de representação, isto é, da estrutura das relações entre conhecimentos equivale ao estudo do processo de objetivação. Segundo Doise (1985), as ideias

conceitos ou noções que integram as RS fundam-se numa estrutura de conhecimento, (ABRIC 1998) que descreve estes elementos, seguindo um sentido natural, diferente do método formal acadêmica (RATEAU, 1995).

Essa organização estrutural de conhecimento possui natureza hierárquica, o que implica dizer que os sistemas de cognições interligadas se diferenciam quanto a suas naturezas e funções relativas à representação. São noções que de certo modo já assumem seu caráter estrutural, pois trazem implícita a necessidade de princípios de organização e encadeamento de elementos cognitivos.

Segundo a perspectiva de Genebra, são os princípios organizadores que esboçam as condições e os termos de discussão e elaboração do pensamento sobre um dado objeto social, que são compartilhados. As pesquisas voltadas para essa perspectiva permitem um estudo da ancoragem, por delimitar as diferenças de pessoas e categorias sociais com características e estatutos distintos no que diz respeito a suas concepções partilhadas sobre objetos sociais (DOISE, CLEMENCE & LORENZI-CIOLDI, 1992). É importante vincular as teorias provenientes das Escolas de Aix-en-Provence e Genebra, pois ambas se complementam, cada uma enfocando um dos dois processos identificados por MOSCOVICI (1961). A perspectiva estrutural prioriza o estudo da objetivação e da organização interna das representações, enquanto que a Escola suíça trata substancialmente da ancoragem do conhecimento as dinâmicas sociais (MOLINARI;EMILIANI, 1996).

A princípio poder-se-ia pensar que são teorias incompatíveis, pois a escola francesa apresenta resultados que sustentam uma visão segundo a qual há elementos compartilhados extensivamente no grupo e que determinam a representação, enquanto a perspectiva suíça não abordaria um compartilhamento propriamente de cognições constituintes de representações, mas de contextos orientadores para a tomada de posição individualizada. No entanto, Rateau (2004), apresenta resultados de experimentos que evidenciam a relação de complementaridade entre os estudos das duas vertentes.

A RS segundo Rouquette (1994), possui estados passados, presentes e futuros, esta afirmação já deixa claro que a RS não é estática e possui uma temporalidade. Esta temporalidade pode ser apreendida a partir dos elos com o passado (SÁ, 2007), ou até mesmo das pontes com os pensamentos futuros. A RS caso estudada como uma estrutura de pensamento, deve ser abordada como uma totalidade dinâmica já que nenhuma estrutura pode ser estática. Caso não se movimente deverá ser enquadrada como outro tipo de organização e não como uma estrutura.

Toda RS se caracteriza por ser historicamente situada (ocorre em determinado contexto histórico) e historicamente marcada (sofre os efeitos do passado). Ao mesmo tempo as RS possuem uma oscilação temporal em curtos períodos. Ambos os aspectos, a historicidade e a dinâmica, compõem a temporalidade das RS.

A RS de um objeto para um grupo é um fenômeno em constante movimento, podemos olhar para ele com diferentes recortes temporais. Se nos interessarmos pela forma como o grupo concebe o objeto nos últimos séculos, tal qual Chombart-de-Lauwe (1991), estaremos diante da historicidade representacional. Por outro lado, um trabalho como o de Guimelli (1994), sobre a evolução da representação da enfermagem para enfermeiras recém-formadas trata da dinâmica de pensamento naquele dado momento.

No fundo os estudos da dinâmica tratam do fenômeno representacional com uma lupa temporal onde os detalhes do movimento são descritos e retratados. Por sua vez os estudos da historicidade possuem uma força explicativa grande e trazem as raízes do pensamento do grupo (WOLTER e PEIXOTO, 2018).

Para Wolter e Peixoto (2018), uma RS se altera a partir de modificações do contexto externo, quando ocorre algum evento, como uma nova lei, por exemplo, que modifica as ações do grupo em relação ao objeto haverá uma necessidade de adequação representacional. Caso esta modificação seja momentânea o grupo irá usar racionalizações para manter a coerência entre pensamento e ação. Estas racionalizações ou “boas razões” podem, segundo Wolter e Peixoto (2018), ser traduzidas pela expressão “nestas circunstâncias faço algo inabitual, mas tenho uma boa razão para isto”.

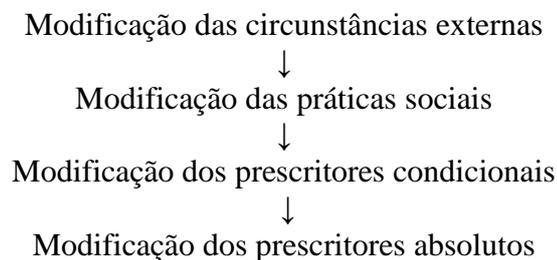
As práticas sociais correspondem a um conjunto de ações realizadas por grupos sociais que possuem uma característica de totalidade, no sentido de que ações aparentemente isoladas se relacionam entre si e formam um todo. Modificações e transformações de determinadas ações por parte deste grupo levam a transformações de outras ações neste mesmo conjunto por meio de processos de regulação.

Por vezes as novas práticas são tão contundentes e incompatíveis com o que o grupo pensa que a modificação periférica (dos prescritores condicionais) não basta para restabelecer a coerência entre pensamento e ação. Neste caso o grupo altera seus prescritores absolutos, em outros termos, o núcleo central da representação é modificado. Caso, no grupo em questão, diferentes indivíduos realizem modificações diferentes dos prescritores absolutos ocorrerá um fenômeno pouco estudado: o colapso da representação. Mais precisamente dentro do grupo em questão não haverá mais um núcleo central comum dando

significado ao objeto o que, se levarmos a fundo a concepção estrutural da RS, corresponde ao caso em que não há mais uma representação social – RS estruturada sobre o objeto por parte do grupo em questão (WOLTER & PEIXOTO, 2018).

Ainda, Wolter e Peixoto (2018), afirmam que o processo de transformação das RS, através de mudanças do contexto exterior, acontece em quatro etapas, conforme demonstra o esquema de Flament (1994), descrito por Wolter e Peixoto (2018), (tabela 1), que se inicia pela modificação de circunstâncias externas e termina na modificação do Núcleo Central - NC (prescritores absolutos). Nas explicações de Wolter e Peixoto (2018), o processo se encerra sempre que se estabelece uma adequação entre o que é pensado e a conduta adotada em relação ao objeto. Ou seja, o processo pode parar em qualquer das etapas, por exemplo, uma nova lei (modificação das circunstâncias externas) pode não alterar as práticas sociais do grupo, logo não há necessidade de continuar este processo com as modificações periféricas (prescritores condicionais). Wolter e Peixoto (2018). Um outro caso comum consiste nas novas práticas temporárias, neste caso as “boas razões” darão conta da situação e não haverá necessidade de modificação dos prescritores condicionais. A periferia por sua vez ao se alterar (modificações dos prescritores condicionais) pode exercer seu papel de para-choque e sustentar esta nova prática sem que haja a necessidade de uma modificação do NC (prescritores absolutos). O esquema abaixo ilustra bem, como as práticas são intermediárias entre o mundo externo e interno das RS. Os prescritores são por sua vez o elo entre as práticas sociais e as representações, por isso as modificações do mundo à volta dos grupos sociais, que levam a transformação de ações, tendem a modificar o que é pensando.

Tabela 1 - Esquema acerca da dinâmica da mudança representacional



Fonte: Flament (1994)

Moscovici (1961) e Wolter e Peixoto (2018), apresentam, portanto, duas possibilidades de pensar as mudanças no pensamento social dos grupos que integram a sociedade. A Teoria das Minorias Ativas de Moscovici (1961), mostra que esses grupos minoritários na sociedade

podem trazer ideia se conceitos inovadores, e que se mantiverem uma consistência sincrônica e diacrônica têm a possibilidade de ocasionar mudanças nas ideias hegemônicas. Já Wolter e Peixoto (2018), irão trazer a mudança do contexto externo enquanto fator capaz de alterar as práticas sociais e posteriormente a estrutura da RS.

Para Wolter e Peixoto (2018), um caminho possível de integração entre essas duas visões teóricas é pensar que em diversos casos as ideias trazidas à tona por grupos sociais consistentes sincrônica e diacronicamente, terão uma boa chance de se institucionalizar através de leis. Essas leis possivelmente irão acarretar modificações de práticas sociais e, conforme o esquema apresentado por Wolter e Peixoto (2018), na tabela 1, terão a possibilidade de alterar através da transformação e criação de novas práticas sociais, o pensamento social. Existem diversos exemplos desse processo de institucionalização das ideias nascidas nos grupos minoritários, como é o das diversas proibições, por lei, da prática do fumo. Estas novas leis surgiram de pequenos grupos muito ativos que alteraram as práticas sociais, não se fuma mais em cinemas ou em aulas na universidade por exemplo.

Ainda conforme Wolter e Peixoto (2018), quando estudamos o que um grupo pensa sobre um objeto podemos cair no perigo de anular as variações situacionais e interindividuais que podem ocorrer. Dentro de um grupo há necessariamente uma variabilidade na forma como as pessoas se relacionam com o objeto. Da mesma forma as pessoas não irão sempre pensar do mesmo jeito, se as situações variam, naturalmente o que se é pensado também varia. Neste caso como as variações são extremamente circunscritas e não necessariamente levam à transformação do que é pensado consideramos que são oscilações.

Uma das formas de se estudar essa variabilidade, segundo Peixoto e Wolter (2018), passa pela noção de implicação pessoal. É difícil, ao estudar um grupo social, considerar que não há variações com o objeto por parte dos membros do grupo. Estas variações podem ser estudadas a partir de um modelo em três dimensões chamado por Rouquette (1988), de implicação pessoal, que traduz a relação subjetiva, mas socialmente determinada, entre um indivíduo e um objeto.

E ainda segundo Rouquette (1988), a implicação social é composta por três dimensões: a proximidade, a valorização do objeto e a possibilidade percebida de ação.

a) A proximidade se refere ao quanto a pessoa se sente próxima ou distante do objeto em questão. Isso significa saber o quanto o objeto tem “a ver” com a pessoa ou o quanto isto lhe é distante e indiferente. Com frequência esta dimensão é operacionalizada pela questão “O quanto o objeto lhe toca em específico. O quanto ele lhe toca como a qualquer outra pessoa”.

b) A valorização do objeto se traduz em quanto as pessoas acham o objeto importante. Esta dimensão varia de um extremo onde as pessoas acham que o objeto corresponde a uma questão de vida ou morte ao outro polo em que o objeto não teria importância alguma.

c) É a terceira dimensão é a possibilidade percebida de ação, que traduz o quanto as pessoas acham que podem ter uma influência no objeto em questão. Esta dimensão varia do polo onde as pessoas achariam que podem influir muito e controlar o objeto até o polo onde não se sentem capazes de exercer influência alguma em relação ao objeto.

A implicação pessoal é uma grande moderadora da dinâmica representacional. Se temos uma pessoa que se sente pessoalmente interessada, ela irá valorizar e sentir que pode fazer algo em relação ao objeto, seu nível de implicação pessoal alto.

Para Wolter e Peixoto (2018), outra forma de se compreender a dinâmica representacional passa pela situação em que as pessoas se inserem. A RS dentro da abordagem estrutural, é, como toda estrutura, dinâmica. A RS se caracteriza por ser uma teoria ingênua de um grupo social acerca de algum aspecto do mundo. É uma forma de conhecimento que tolera a diversidade de pensamento e a oscilação, pois se a RS fosse totalmente rígida os grupos sociais não conseguiriam lidar com a variedade grande de situações e transformações do mundo ao seu entorno. A polifasia cognitiva (imagem mental) (Moscovici, 1976; Provencher, 2011), traduz um dos aspectos desta natureza das representações sociais, cujos conteúdos, que num primeiro momento podem parecer antagônicos ao pesquisador, coabitam no grupo com relativa harmonia. Os grupos sociais podem pensar um objeto por diferentes prismas, com diferentes *rationales* mas de forma alguma o todo é incoerente, na verdade é um sistema multifacetado que, para permitir uma adequação das pessoas com o mundo à sua volta, não pode ser isento de variedades de lógica.

Partindo ainda do que apontam Wolter e Peixoto (2018), existem diversas formas de se explicar e estudar a dinâmica representacional. É possível estudar as transformações que ocorrem a partir da influência minoritária ou que surgem após a implementação de novas práticas sociais. Também é possível estudar esta dinâmica com enfoque nas oscilações de pensamento que surgem junto às variações dos níveis de implicação pessoal ou em função do tipo de situação que as pessoas se deparam. Cada enfoque, o das transformações ou oscilações, trará aspectos específicos do fenômeno sócio-representacional. No fundo o estudo das transformações corresponde ao estudo da mudança de pensamento, por sua vez, o estudo das oscilações trata das adaptações contextuais de pensamento.

Quando se estuda a historicidade da RS de um grupo sobre determinado objeto ao longo do tempo, é necessário compreender o que ocasionou mudanças ou não nas ideias presentes na representação. Necessariamente esta evolução só pode ser compreendida ao se levar em conta a História do grupo e do objeto assim como as diferentes inserções e posições sociais (WOLTER e PEIXOTO, 2018).

É preciso ainda levar em consideração que as oscilações e transformações ocorrem dentro do grupo. Quando se pretende abordar as transformações e oscilações representacionais é necessário pensar na história, no passado de determinado objeto e grupo para compreender como se formulou a RS e o porquê de determinadas ideias estarem disponíveis no contexto atual.

Abric (1998), considera que a abordagem estrutural das representações sociais desde seu princípio tentou lidar com duas contradições do fenômeno sócio representacional, a saber: (1) as RS eram ao mesmo tempo consensuais e marcadas por grandes diferenças entre os indivíduos do grupo; (2) eram conhecimentos rígidos e com relativa perenidade, mas também eram flexíveis e capazes de lidar com as transformações do mundo. A resposta formulada pela escola do midi foi pensar a RS enquanto uma estrutura formada por duas partes, o núcleo central e a periferia, que são complementares e explicam a dupla possibilidade de estudo trazida na introdução: a historicidade e a dinâmica de uma RS.

Os aspectos históricos e a dinâmico da RS também atuam de forma complementar, levar ambos em conta é possível compreender de que maneira o pensamento social possui uma dimensão com elos no passado, mas ao mesmo tempo acompanha a relativa fluidez da vida cotidiana (ABRIC, 2003).

### **1.1 Representações Sociais: O que são, como se formam e como se manifestam?**

Segundo Moscovici (1961), a RS é uma forma de conhecimento que visa transformar o que é estranho em familiar, isso ocorre por meio da agregação da novidade a estruturas de conhecimento já existentes e dotadas de certa estabilidade. Vale ressaltar que Camargo e Wachelke (2007) também afirmam que o processo da RS diz respeito à construção de signos para lidar com um futuro imediato desconhecido, delimitando sua incerteza; nesse sentido, as RS transformam o futuro em passado. Por tudo isto, Abric (2003. p.28) entende que a representação é um guia para a ação e relações sociais e um sistema de pré-decodificação da realidade porque determina um conjunto de antecipações e expectativas.

Logo, podemos entender uma RS como uma “forma de conhecimento, socialmente elaborado e partilhado, tendo uma orientação prática e colaborando na construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 1989, p. 36).

As RS funcionam como um sistema de regulação social que atualiza o sistema cognitivo dentro de um determinado contexto, o que explica tanto as variações interindividuais em um grupo como a orientação geral desse grupo em matéria de comportamento, informação, atitude. Assim, Doise, Clemence, & Lorenzi-Cioldi, (1992), destacam que a RS não determina o comportamento, mas delimita o universo de possibilidades .

Para Moscovici (2003), as RS, enquanto forma de conhecimento social, possuem finalidade até certo ponto oposta à do conhecimento científico. As RS possuem uma lógica específica que se aproxima do pensamento ingênuo: aspectos racionais e irracionais são integrados, dando-se prioridade às conclusões e soluções que às premissas (ABRIC, 1996; MOSCOVICI, 2003). E ainda Rouquette, (2005) menciona que o pensamento ingênuo é uma forma de conhecimento que não se debruça sobre si mesma, sendo “absorvida” por seus conteúdos, voltando-se para resultados práticos.

O estabelecimento de critérios para definir representações sociais, torna-se essencial e Wagner (1998) apresenta cinco critérios, que especificam os processos e produtos sócio representacionais. Esses processos e produtos derivam de um caráter sócio genético, sendo este entendido como características das representações sociais produzidas e compartilhadas por membros de grupos sociais. Segundo João Fernando Rech Wachelke; Brigido Vizeu Camargo (2007), esses critérios apesar de não terem repercutido extensivamente na comunidade acadêmica, trata-se de critérios pertinentes que, se observados, garantiriam maior validade, transparência e especificidade aos estudos de RS. Esses critérios são: a) o primeiro desses critérios é a concordância quanto as atribuições que cada membro do grupo deve desempenhar, segundo suas representações; b) um segundo critério é a importância que os membros dos grupos sociais demonstram aos objetos que dão vazão às suas representações sociais; c) o terceiro critério é o da prática, sugere que a existência de uma representação deve possuir uma quantidade considerável de pessoas que realizem estas práticas dentro de um grupo; d) quarto critério denomina-se critério de holomorfose, pela qual a identidade social está intrinsicamente ligada às referências do grupo, na expressão de suas RS. Quanto as distinções entre representações sociais e individuais, o presente critério é fundamental para traçar os limites nos processos de pensamento localizados em diferentes sentimentos pessoais, mas que são comuns ao grupo social; e) o quinto critério de afiliação, segundo o qual é possível estabelecer um fato

sócio grupal onde há a existência de certa representação. É o seu lado objetivo, que permite legitimar este último.

Assim para Wagner (1998), no entanto, os critérios apresentados não estão todos necessariamente presentes em todas as representações, visto que há diferenças estruturais e funcionais em representações de diferentes tipos, tais como as representações cujos objetos são culturalmente construídos, ou sejam, se dirigem aos eventos sociais modernos e representações de ideias científicas socializadas.

Para Wachelke e Camargo (2007) o contratempo em se definir as representações sociais está em instituir ao mesmo tempo um produto e um processo. Há muitos termos para o evento das representações sociais, de acordo o foco no processo ou no produto, e várias perspectivas de estudo. Para Wagner (1998, p. 3-4), RS é, ao mesmo tempo, um “... conteúdo mental estruturado – isto é, cognitivo, avaliativo, afetivo e simbólico – sobre um fenômeno social relevante, que toma a forma de imagens ou metáforas, e que é conscientemente compartilhado com outros membros do grupo social” e “... um processo público de criação, elaboração, difusão e mudança do conhecimento compartilhado”. Porém, Doise (1985, p. 246), idealiza as representações sociais como “... princípios geradores de tomadas de posição ligadas a inserções específicas dentro de um conjunto de relações sociais, e que organizam os processos simbólicos que intervêm nessas relações”.

Para Wachelke e Carmargo (2007), falando de uma maneira diferente, para abranger toda essa pluralidade conceitual e localizar alguns aspectos comuns sobre as definições de processos e produtos abrangidos na noção de RS, pode-se afirmar que o processo de representar é fruto da teoria do senso comum, criadas e compartilhadas socialmente (Wagner, 1998). Estas teorias para Doise (1985), estão atreladas a incorporações específicas num conjunto de relações sociais, ou seja, a grupos sociais, cuja atribuição é explicar aspectos essenciais da realidade, determinar a identidade do grupo, direcionar práticas sociais e explicar ações e tomadas de posição após sua realização.

Segundo Wachelke e Carmargo (2007), uma representação não é uma cópia exata de algum objeto que existe na realidade objetiva, porém, é uma criação coletiva na qual as bases de conhecimento do grupo reformulam o objeto baseado em representações já existentes, substituindo-o.

É um panorama segundo o qual as representações não são simples elementos moderadores entre os atributos ambientais e ações comportamentais, porém, certamente são sim a realidade que se apresenta aos atores sociais deliberando tanto a natureza das

características do ambiente quanto às ações que serão efetuadas (MOSCOVICI, 2003). Na teoria das representações sociais, reprodução não se define como representação. No entanto, Ibañez (1992) vem inquirir a apropriação do termo, traz uma conotação à ideia de imagem e cópia, o que pressupõe uma tendência a uma objetivação de representações, pois se poderia “olhá-las”, estando elas “localizadas” na realidade social. Portanto, supõe-se que se a teoria tivesse o nome de teoria das produções simbólicas coletivas, talvez isto não iria acontecer.

A representação não é cópia da daquilo que se vive, nem um meio termo que leva o objeto para perto/dentro do nosso espaço cognitivo. Ela é um processo que possibilita conceito e percepção intercambiáveis, visto que se constroem mutuamente. (ARRUDA,2002).

Discutir as teorias do senso comum resulta numa grande ligação com as características de teorias científicas, que acaba por identificar semelhanças com as RS, mas na realidade os produtos destes dois modos de conhecimento – ciência e senso comum - estruturam-se e trabalham de maneiras diferentes. Já Carugati, Selleri e Scappini (1994), tratam as RS como composição de cognições, concomitantemente Moscovici (1988),se refere a uma RS tal qual uma rede de conceitos e imagens que mutuamente se relacionam, cujos conteúdos sempre evoluem.

O processo de RS, dá condições às pessoas para interpretar e conceber fatos da realidade para atual sobre eles, uma vez que a representação assume o lugar do objeto social a que se refere e muda a realidade dos atores sociais. As RS tanto são normativas, inserindo objetos em modelos sociais, quanto são prescritivas (Moscovici, 2003), servem de condutor para ações e relações sociais (ABRIC, 1998). A finalidade das RS é categorizar os eventos da vida social conforme uma grade de interpretação grupal, autorizando ações pertinentes a esses acontecimentos.

A primeira qualidade do conjunto das RS é a organização. Ela tem uma estrutura e não um conjunto de elementos cognitivos. Seus elementos comunicam-se entre si. A sua segunda particularidade é o seu partilhamento por membros de um grupo social específico. A natureza consensual de uma representação habitualmente é parcial e localizada. A terceira característica está no seu preceito de construção que é coletivamente elaborado por meio de um processo maior de comunicação. A quarta abrange os seus propósitos. A estrutura conceitual das RS é maleável e possibilita entender e explicar como os indivíduos e grupos criam e comunicam suas realidades sociais. Possuem mecanismos e ferramentas diretamente cabíveis à análise de uma vasta extensão das questões sociais, visto que está inserida na interface do social e do psicológico.

## 1.2 Perspectivas e funções das representações sociais

Com base em Campos (2003), a Teoria das Representações Sociais-TRS possui três perspectivas:

1- O modelo sócio genético que estuda a gênese e o desenvolvimento das RS. Afirma que elas surgem atreladas a acontecimentos incomuns. Este novo objeto desperta e motiva uma ativa atividade cognitiva para compreendê-lo e controlá-lo. Este processo está situado entre os dois polos na dinâmica das RS: A objetivação e a ancoragem.

2- O modelo estrutural ou Teoria do Núcleo Central – NC baseado no processo de objetivação de Moscovici (1961) e no trabalho de Asch (1946), a respeito da percepção social. Esta abordagem contribui massivamente para esclarecer as lógicas sócio cognitivas implícitas nas organizações gerais das RS. Abric (2003), propôs transcender a estrutura puramente genética da ideia de núcleo figurativo ao reconhecer o papel diferente dos elementos que compõem uma representação. Apresentam as representações com dois sistemas: o núcleo central e o periférico. A estrutura do NC fornece duas funções essenciais; a geradora de significado e a organizacional. Os elementos dependentes do NC chamam-se elementos periféricos. Na teoria dos scripts estes elementos periféricos permitem que as representações operem como uma grade de descrição das situações vividas pelos indivíduos. O NC pode ser considerado a parte abstrata das representações e os elementos periféricos a sua parte concreta e operacional.

O sistema central é fruto de determinismos sociais, simbólicos, históricos e particulares, possui duas propriedades: uma grande estabilidade, onde o consenso é encontrado e uma base comum partilhada coletivamente. Contribui para a identidade social. O sistema periférico funciona no cotidiano e adapta as RS a vários contextos sociais. Prescreve comportamentos, permite tomada de posição, protege o núcleo central. Do ponto de vista epistemológico a abordagem estrutural marca a principal virada, sustentando os pesquisadores com uma estrutura conceitual estabilizada. Não são mais esferas de opiniões, mas tornam-se esferas estruturadas. Permite a análise com métodos experimentais de estudo.

Ao afirmar que “uma representação é constituída de um conjunto de informações, de crenças, de opiniões e de atitudes a propósito de um dado objeto social”, Abric (2003) postula que toda representação está organizada em torno de um núcleo central que é seu elemento fundamental e é ele quem determina sua significação e sua organização. Assim, o núcleo central assume duas funções essenciais: - *uma função geradora*: ela é o elemento através do qual se cria, ou se transforma, o significado dos outros elementos constitutivos da representação.

É através dele que os outros elementos ganham um sentido, um valor; - *uma função organizadora*: é o núcleo central que determina a natureza dos elos, unindo entre si os elementos da representação. Neste sentido, o núcleo é o elemento unificador e estabilizador da representação (ABRIC, 1998, p. 31). Em torno do núcleo central organizam-se os elementos periféricos que são seus componentes mais acessíveis, mais vivos e mais concretos. Eles respondem a três funções primordiais: concretização, regulação e defesa.

Os elementos periféricos, ao mesmo tempo, tornam imediatamente compreensíveis e transmissíveis a formulação da representação em termos concretos (concretização). Constituem seu aspecto móvel e evolutivo (regulação) e onde poderão aparecer e ser toleradas as contradições (defesa), uma vez que o núcleo central é resistente à mudança, posto que sua transformação provocaria uma completa alteração (ABRIC, 1998, p. 32).

Ainda com relação à importância dos elementos periféricos, Flament (1994 *apud* Abric, 1998; 2001) os considera como esquemas que são prescritores de comportamentos, permitem uma modulação personalizada das representações e das condutas a elas associadas e agem na defesa quando uma representação, ou seu núcleo central, é maciçamente ameaçada. Em suas considerações sobre o trabalho de Flament, Abric (1998, p. 33), destaca um ponto fundamental da teoria de Flament, o qual esclarece os papéis específicos do NC e dos elementos periféricos no funcionamento da representação.

A estrutura defendida por Abric (1998; 2001), aponta que as representações e seus componentes (núcleo central e elementos periféricos) funcionam com seu papel específico e complementar regidos por um duplo sistema: um sistema central cuja determinação é essencialmente social e define a homogeneidade do grupo, e um sistema periférico cuja determinação é mais individualizada e contextualizada.

É a existência deste duplo sistema que permite compreender uma das características básicas das representações, que pode parecer contraditória: elas são, simultaneamente, estáveis e móveis, rígidas e flexíveis. Estáveis e rígidas posto que determinadas por um núcleo central profundamente ancorado no sistema de valores partilhado pelos membros do grupo; móveis e flexíveis, posto que se alimentando das experiências individuais, elas integram os dados do vivido e da situação específica, integram a evolução das relações e das práticas sociais nas quais se inserem os indivíduos ou os grupos (ABRIC, 1998).

Utilizando-se da noção de “reversibilidade da situação”, presente nos estudos de Flament, Abric afirma que, nos casos em que a situação é percebida como reversível, as novas

práticas contraditórias desencadearão modificações na representação, integrando elementos novos e transformando os elementos periféricos.

Para Abric (1998, p. 35), “o núcleo central da representação permanece estável e insensível às modificações. Trata-se, pois, de uma transformação real, mas superficial da representação”. No caso das situações percebidas como irreversíveis, as práticas novas e contraditórias terão consequências mais importantes na transformação da representação. Abric (1998; 2001), nos mostra três possíveis tipos de transformação: **1) transformação “resistente”**: os elementos “estranhos” aparecem somente nos elementos periféricos e, por um certo tempo, são gerenciados pelos mecanismos clássicos de defesa. A multiplicação destes elementos acaba por induzir a transformação do núcleo central e, conseqüentemente, da representação em seu conjunto; **2) transformação progressiva da representação**: quando a transformação se efetiva sem ruptura e as novas práticas, progressivamente, se integram aos esquemas do núcleo central e se fundem em um novo núcleo e uma nova representação; **3) transformação brutal**: quando as práticas atacam diretamente o significado central da representação e não permitem o uso dos mecanismos defensivos do sistema periférico.

3- E o modelo sócio dinâmico baseado no processo de ancoragem. É um modelo teórico que objetiva reconciliar a complexidade estrutural das RS e suas inserções nos contextos ideológicos sociais e plurais. As representações podem ser contempladas na dinâmica social que por meio da comunicação coloca os atores sociais em situações interativas. As posições expressas dependem das pertenças sociais. Todas as interações sociais têm características simbólicas. Contribuem na construção da identidade de todos. Este modelo designa as representações como princípios que geram tomadas de posição e organizam diferenças individuais.

Nesta posição não há consenso com relação às opiniões expressas pelos indivíduos mostrando diferentes pertenças sociais.

O estudo da RS permite ver a prática social como caracterizada pela multiplicidade e complexidade de relações por meio das quais se criam e se trocam conhecimentos, tecendo redes que ligam os sujeitos em interação. Nesse sentido, a prática social está ligada a uma rede de relações sociais em que os indivíduos partilham significados, ou seja, está ligada ao fazer, não apenas individual, mas, sobretudo, ao fazer vivenciado em um domínio social. Sob esse aspecto, as representações sociais – que estruturam esse compartilhamento de significados e são estruturadas por ele – estabelecem a relação com as práticas sociais, uma das razões fundamentais para seu estudo.

É a RS o que explica como um grupo se apropria de um objeto social e recria coletivamente seu significado, gerando, *a priori*, uma orientação para sua prática e, *a posteriori*, uma justificativa para suas ações.

Já se mencionou o papel da RS enquanto sistema de interpretação da realidade e enquanto organizadora de comportamentos e práticas, e agora, são explicitadas as suas funções. De acordo com Abric (1994b p.30), as representações possuem quatro funções essenciais: a função do saber (permite compreender e explicar a realidade-essência da cognição social); a função identitária (define identidade e permite a proteção da especificidade do grupo); a função de orientação (guia os comportamentos e práticas); e têm a função justificadora, pois permite *a posteriori* a justificativa das tomadas de posição e dos comportamentos.

**1- Função de saber:** As representações sociais permitem compreender e explicar a realidade, isto é, como os indivíduos adquirem conhecimentos e os integram num quadro assimilável por eles (o senso comum), e tudo isso de modo coerente com seus valores e seu funcionamento cognitivo. As representações facilitam a comunicação social e permitem as trocas sociais, a transmissão e a difusão do saber do senso comum.

**2- Função Identitária:** As representações também têm por função situar os indivíduos e os grupos no campo social. A partir delas, eles são capazes “(...) de elaborar uma identidade social compatível com os sistemas de normas e valores social e historicamente determinados” (Mugny, & Carugaty, 1985, p. 183). Permite a proteção da especificidade dos grupos. A definição da identidade do grupo garante a imagem positiva do grupo de inserção e terá um papel importante no controle social pela coletividade nos processos de socialização.

**3- Função de Orientação:** Esta função guia os comportamentos e as práticas por meio de três fatores: a- A definição da finalidade da situação, que determina *a priori* os tipos de relações pertinentes a um sujeito e, eventualmente, nas situações em que exista uma tarefa a ser cumprida, o tipo de estratégia cognitiva a ser adotado; b - Um sistema de antecipação e de espera: uma representação não segue o desenrolar de uma interação e não depende dela; ela precede a interação e a orienta; c- Uma prescrição de comportamento: a RS reflete a natureza das regras e das ligações sociais e, dessa forma, é prescritiva de comportamentos ou de práticas obrigatórias. No processo de orientação das condutas pelas representações resultam os três fatores essenciais: a representação intervém diretamente nas relações sociais; produz um sistema de antecipações e expectativas sobre a realidade e é prescritiva de comportamentos ou de práticas obrigatórios. Ou seja, elas definem o que é lícito, tolerável ou aceitável em um dado contexto social.

**4- Função de justificação:** As representações sociais permitem justificar *a posteriori* as tomadas de posição e os comportamentos. Elas são um funcionamento que sucede a ação, permitindo aos atores sociais explicar e justificar suas condutas numa situação ou em relação a seus parceiros. Cumpre notar, particularmente, a relação entre as representações e as práticas sociais. Se as representações têm influências sobre as práticas, estas, em retorno, moldam ou reconstróem as representações. A prática social parece operar como motor de uma dinâmica representacional, no sentido de fazer evoluir as representações da formação à medida que se passa da situação de estudante para a de professor.

Desta forma, “a representação tem por função preservar e justificar a diferenciação social, e ela pode estereotipar as relações entre os grupos, contribuir para a discriminação ou para manutenção da distância social entre eles” (ABRIC, 1998, p. 30). E ainda, “a RS atua no universo consensual e reificado dos conhecimentos”. (ARRUDA, 2002). O universo consensual seria aquele que se constitui principalmente na conversação informal, na vida cotidiana, enquanto o universo reificado se cristaliza no espaço científico, com sua linguagem e sua hierarquia interna. Intimamente articuladas às teorias científicas, as RS ou as teorias populares submetem os conhecimentos elaborados pelas ciências a um processo de ressignificação.

Para Jodelet (1993), a RS é importante na vida cotidiana. Ela nos guia em direção à compreensão dos fenômenos observáveis do cotidiano na maneira de interpretá-los e de tomar uma posição a seu respeito, isto é, são preparatórias para desencadear uma ação, regulando e dando sentido a comportamentos. Enquanto fenômenos cognitivos associam o pertencimento social dos indivíduos às implicações afetivas e normativas. Possuem três dimensões que orientam os objetos: a atitude (orientação global ao objeto) é a mais frequente; a informação (organização dos conhecimentos que o grupo possui do objeto); imagem (unidade hierarquizada de elementos).

### **1.3 Representações sociais, educação e formação de professores**

A TRS há bastante tempo tem sido utilizada nas pesquisas em educação.

Desde o final da década de 1980 e início dos anos 1990, principalmente devido aos abalos vividos pela tradição positivista e cartesiana, a Teoria das Representações Sociais vem oferecendo à pesquisa educacional novas possibilidades para lidar com a diversidade e complexidade da educação e do contexto escolar na sociedade moderna constituindo-se como um valioso suporte teórico para estudos nesse campo. Sua contribuição reside, principalmente, na compreensão da formação e consolidação de conceitos construídos e veiculados pelos sujeitos (MACHADO 2021, p.3).

Ainda conforme (Machado, 2021, p.3-4),

o crescente número de pesquisas fundamentadas na Teoria das Representações Sociais pode ser, portanto, decorrente de dois fatores, que não podem ser vistos de forma isolada; primeiro, o desenvolvimento e solidificação da teoria como aporte teórico-metodológico e, em segundo lugar, decorre da crise de paradigmas científicos que colocou em discussão a tradição científica cartesiana como método infalível de compreensão da realidade até então predominante na pesquisa nesse campo.

Neste direcionamento, a pesquisa educacional a partir do estudo das representações sociais sobre a prática educativa, com um olhar para as atitudes construídas através de um sistema de significação social, em que os processos simbólicos presentes e que ocorrem na ação educativa podem ser analisados a partir dos aspectos do cotidiano escolar, da turma, dos saberes, instituições educacionais, da formação inicial entre outros.

Por suas relações com a linguagem, com a ideologia, com o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo. (ALVES-MAZZOTTI, 2021, p.1)

Sabemos que a formação dos professores não é uma via de mão única, constitui-se em uma construção por parte do indivíduo na formação inicial e na continuidade no espaço da escola. E o indivíduo modifica nesse processo, dado que sua construção ocorre em um contexto social e na interação com outros. Esses processos contribuem para a formação identitária do indivíduo e para a construção de representações sobre a própria formação e sobre sua prática em sala de aula.

As representações sociais são muito utilizadas na esfera educacional, pois buscam identificar o conhecimento prático adquirido através das concepções pessoais, provenientes de suas vivências ao longo da vida e reproduzidas no exercício de sua atividade profissional, e como estas se relacionam com a sua formação teórica acadêmica.

Para Chamon (2014) as práticas das representações sociais, vinculadas aos aspectos psicológicos e psicossociais, estão mais presentes no indivíduo enquanto educando do que como professor, que tem os conteúdos como fatores mais relevantes.

As representações sociais têm o poder de alavancar as mudanças no padrão do sistema educacional e elas podem explicar estas alterações, pois partem do significado de pertencimento docente, que vem desde a educação básica, perpassa a formação inicial e continuada e se reforça no exercício cotidiano da prática profissional. Para Moscovici (2012) um objeto de RS é, necessariamente, um objeto de relevância ou “força” social para um grupo de sujeitos, de modo a provocar a construção das representações em torno de si, e isso não ocorre com qualquer objeto.

Durante o processo formativo de professores, as representações sociais são continuamente reavaliadas e positivamente provocam mudanças no trabalho educacional e na

postura docente, durante o exercício da carreira, bem como, podem direcionar novas práticas pedagógicas.

Quando se utiliza as TRS para se discutir educação no âmbito acadêmico ou mesmo escolar, ela é um subsídio teórico das pesquisas na educação brasileira; os objetos do campo educacional/pedagógicos são estudados numa percepção simbólica, dos significados socioculturais a eles imputados pelos sujeitos; os trajetos investigativos tomam contornos mais versáteis e proporcionam maiores possibilidades de junção das representações por vários métodos, enfim os estudos em representações sociais no campo educacional expressam consistência.

Discorrer sobre as representações sociais dos professores resulta em entender os meios que levam ao desenvolvimento da prática em sala de aula, compreender o contexto sócio-político da educação e dos processos que visam melhorar a formação e atuação dos professores.

As representações sociais dos professores, a respeito da atividade profissional docente, revelam como no cotidiano desenvolvem o ensino na prática educativa e como vivem e entendem a rotina escolar.

O motivo dos estudos das representações sociais em educação está intrinsecamente relacionado ao fato de, conhecendo as RS, gerar métodos pedagógicos que transformam e promovam a educação e o ensino. No entanto, este processo é lento, porém, deve ser gradativo, para que os professores construam novas práticas. Transformar as práticas de ensino, requer um longo caminho que exige do professor uma interação também na estrutura do ambiente escolar, no intuito de se criar e fortalecer novas relações.

Mesmo que o evento seja lento, estas transformações no campo das representações, com certeza, recairão no campo das práticas sociais, logo, demonstra a força deste fenômeno e o mérito de seu estudo, visto que ele é capaz “de influenciar o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade.” (MOSCOVICI, 2010)

A Educação é um campo fecundo para a pesquisa das Representações Sociais, pois esta investiga os diferentes indivíduos que participam da educação e da escola. Os sujeitos e suas representações possuem uma carga afetiva-emocional diversificada, conforme as particularidades de cada e o aspecto social de suas relações com a educação e a escola.

A partir das representações sociais os sujeitos buscam conhecer as diferentes razões a elas atribuídas que interferem, direta ou indiretamente, no ambiente escolar ou mesmo no ensino e quais ações essas representações têm estimulado no campo educacional.

Para Abdalla e Villas Bôas (2018) as pesquisas amparadas nas Representações Sociais, podem causar transformações nas práticas educativas, principalmente por favorecerem elementos simbólicos no estudo de fenômenos sociais.

As representações sociais investigam como as percepções, crenças e valores formam as convicções das pessoas, nas suas relações, com objeto social que as estimula. Assim sendo, como se cria um olhar sobre o campo da Educação e do ensino.

Percebe-se que a qualidade da educação escolar é um objeto complexo e, portanto, torna-se muito difícil uma definição de uma singular RS do que ela verdadeiramente representa para as pessoas que compõem o universo educacional, pois cada pessoa possui sua percepção pessoal e grupal.

A pesquisa que desenvolvemos neste trabalho, não busca intervir, sob qualquer aspecto, nas representações dos indivíduos, tão somente, procura contribuir no intuito de entender a educação como um conjunto de concepções elaboradas socialmente que criam representações capazes de estimular práticas nas instituições escolares. Compreendemos por instituição escolar o espaço que possui características historicamente concebidas que direcionam seu procedimento de organização concretizado nas práticas institucionais, ou seja, no ensino e desta feita buscamos conhecer os caminhos e desafios da formação inicial para docentes na educação básica.

## **CAPITULO II - PROFESSOR (A) DE GEOGRAFIA – OS CAMINHOS E DESAFIOS DA FORMAÇÃO INICIAL**

Os caminhos e desafios durante a formação inicial docente se tornam ainda maiores quando o professor decide que o próprio trabalho realizado em sala de aula necessita de uma prática docente reflexiva, com postura crítica sobre o aprimoramento de sua didática e suas práticas docentes no processo de ensino e aprendizagem. A formação inicial de um professor deve prepará-lo para entender a realidade do seu aluno, ter empatia com a comunidade, saber como ensinar, além de dominar os conteúdos.

A formação profissional na atualidade requer mais que preparo e conhecimento técnico-científico, didático-pedagógico e psicológico. A formação docente passa pela construção de uma identidade daquele que se dedicará a essa atividade. Inicia-se pelo reconhecimento do SER, do Profissional e do Pessoal. Um profissional que integra sua vida, suas individualidades, particularidades e sua história à sua prática docente.

Nóvoa (2007), comenta sobre isso e afirma que:

A identidade não é dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor*. (NÓVOA, 2007. p. 16)

Neste sentido, ainda com base em Nóvoa (2007), a autonomia docente é outra condição fundamental para se ter sucesso nesta atividade, pois para se construir uma identidade sólida, autônoma, consciente da função social que a carreira docente exige e cumpre, além de considerar a história pessoal do(a) professor(a) é preciso se atentar às práticas e aos saberes docentes numa perspectiva crítica, reflexiva e investigativa da sua atuação, buscando ser um profissional sempre atuante, atualizado e antenado às inovações didáticas que se apresentam ao longo da carreira.

Ao se referir a formação inicial dos professores, Pimenta (2005), traz a reflexão para que a atividade docente não seja encarada como uma atividade de caráter burocrática, estanque e que prime pela difusão apenas do saber técnico-científico. Por isso, a importância dos cursos de licenciatura em possibilitar uma formação que desenvolva nos alunos – futuros professores - conhecimentos, habilidades, valores e atitudes necessárias à atividade profissional. E ainda complementa afirmando:

Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (PIMENTA, 2005. p. 18)

A formação dos professores para o ensino de Geografia deve valer-se do uso da teoria da prática-reflexiva e da pesquisa-ação, da formação de um professor pesquisador. O que se pode constatar pelos dizeres de Pontuschka *et al.* (2007, p. 92) ao afirmar que: “as novas abordagens centram-se na concepção da formação como um processo permanente, marcado pelo desenvolvimento da capacidade reflexiva, crítica e criativa, conferindo ao professor autonomia na profissão e elevando seu estatuto profissional”.

Para se tornar um professor-pesquisador no ensino de Geografia, a pesquisa e a prática-reflexiva são um dos caminhos para tratar dos conhecimentos da Ciência Geográfica, bem como é uma das formas em que o professor pode mobilizar os saberes da sua atividade docente e do conhecimento científico, que permite uma aproximação da realidade para compreensão dos conteúdos, nesta perspectiva precisa-se repensar a ênfase da formação, pois de uma forma geral,

O professor não é concebido como um produtor de saberes na perspectiva de um professor pesquisador, mas como um repassador de conhecimentos. Expressa-se uma formação regida pelo paradigma da racionalidade técnica, a qual privilegia a dimensão técnico-científica em detrimento da formação da autonomia intelectual, da reflexão, da criatividade e da sensibilidade. (MENEZES; KAERCHER, 2015, p.55)

Para Silva (2018), a “atuação do professor de Geografia em sala de aula dentro de uma perspectiva da pesquisa-ação ou da prática-reflexiva, em qualquer nível de ensino, é essencial para conceber novas práticas, discutir e aplicar novos métodos, experimentar novas formas de conduzir o aluno a um processo de aprendizagem autônoma e construção do conhecimento” que estimule o seu pensamento crítico e o prepare para ser um cidadão atuante no espaço em que se encontra inserido.

Dentre outros, os desafios para a formação inicial, estão a tecnologia e as novas linguagens que os docentes necessitam utilizar no seu dia a dia, bem como, todos os equipamentos que podem oferecer uma aprendizagem diferenciada para os alunos, e para tanto, é necessário que a sua formação lhe possibilite estes conhecimentos.

## **2.1 A formação inicial de professores (as) no âmbito da Educação Superior**

Ao falarmos sobre Formação de Professores, no âmbito da Educação Superior e especialmente o ensino de Geografia, é interessante ressaltar que o tema possui inúmeras abordagens, que poderão ser analisadas sob as óticas teórico-metodológica e curricular, bem como, de políticas públicas.

No que se refere a formação inicial dos professores de Geografia, é imprescindível destacar dois pontos essenciais: (1) as políticas públicas voltadas aos cursos de formação de professores; (2) as questões curriculares nos cursos de licenciatura em Geografia.

Portanto, os dois pontos são fontes fundamentais de pesquisa a respeito do tema em discussão, e devem ser analisados quando se trata da formação inicial de professores, em especial, na Geografia. Castellar (1999, p. 51- 52), nos traz duas reflexões, uma ao questionar “se os professores dominam a prática e o conhecimento especializado com relação à educação e ao ensino? Em termos gerais, a resposta é não [...] e outra ao afirmar que “a competência do professor esbarra em sua formação inicial e no currículo organizado pelas faculdades.”

A formação inicial pode oferecer aos futuros professores de Geografia embasamentos para que desenvolvam saberes pedagógicos, da área da Educação, que serão importantes para a prática docente em sala de aula.

Neste sentido Martins(2015), afirma que,

A formação inicial deve enfatizar três tipos de saberes da docência: saberes da experiência, que se referem aos saberes produzidos na prática pelos professores no seu cotidiano docente; saberes do conhecimento, que dizem respeito ao entendimento da função da educação/escola em nossa sociedade; saberes pedagógicos que, juntamente com a experiência e os conhecimentos específicos, resultam nos saberes necessários ao saber ensinar. (MARTINS, 2015, p. 253)

Destarte, Martins (2015), chama a atenção às noções de Geografia apresentadas aos docentes na formação, que se afasta da Geografia Escolar, sendo um conhecimento puramente acadêmico, algo que dificulta a atuação dos docentes na sala de aula. Logo, o saber específico deve estar atrelado às práticas sociais dos autores no processo educacional, e o futuro professor deve ser formado para realizar esta interação.

A escola do século XXI, com uma demanda grande de alunos de classes sociais, precisa superar a concepção de que o saber escolar deve ser de conhecimentos eruditos e complexos, buscando a construção de um saber que tenha relação com as práticas sociais dos sujeitos inseridos nesse processo. Um saber geográfico que possibilite a formação da cidadania através da construção de conceitos, habilidades e valores que ampliem a capacidade de compreensão da sociedade. (MARTINS, 2015, p. 262)

Entre os aspectos para o debate acerca da formação inicial docente, consideramos a questão da prática como um dos mais relevantes.

Em algumas análises observa-se que a formação de professores, mesmo com avanços, depara-se ainda com grandes desafios, por exemplo, uma formação inicial ainda centrada em aportes teóricos e conteudista. Segundo Nóvoa (2007) a formação deve ser mais centrada nas práticas e na análise das práticas. A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica,

ou metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir e de se trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer.

E corroborando com Pimenta (2002), a essência da prática do professor é o ensino-aprendizagem, ou seja, garantir que a aprendizagem ocorra como consequência da atividade de ensinar.

A prática envolve conhecimento do objeto e estabelecimento de finalidades, também requer intervenção para que a realidade social seja transformada. E assim, não basta apenas conhecer o mundo (teórico) é preciso transformá-lo (práxis). Para Pimenta (2002, p. 92), a atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente.

Para Sacristán (1999), os professores têm uma base de conhecimentos valiosa, traduzidos em suas experiências profissionais, frutos de suas práticas cotidianas no seio da escola. Daí então a ideia de alguns autores de investir na construção de uma epistemologia de prática docente, valorizando essas experiências, dando-lhes estatuto de conhecimento real e válido.

Neste contexto, a formação inicial do professor de Geografia demanda articulações teóricas e práticas, pois as práticas pedagógicas são alicerçadas nas teorias educacionais, pedagógicas e didáticas. E a integração teoria e prática é uma das situações que perpassam os projetos de formação inicial. Na pesquisa realizada, entendemos que a atuação docente exige uma formação específica, com qualidade, orientada por diversos princípios.

Na formação inicial, nos cursos universitários, considero necessário que seja garantido aos alunos o direito de conhecer as diferentes concepções sobre a ciência geográfica, de participar da reflexão sobre o papel pedagógico da Geografia, para que compreendam que a presença da Geografia na escola não é neutra e nem gratuita; ao contrário, ela deve estar presente na escola com propósitos políticos e pedagógicos bem definidos e conscientes. (CAVALCANTI, 2002, p. 113).

E que nos cabe entender que para além do que aponta Cavalcanti (2002) na citação acima, um outro eixo importante para a formação inicial do professor é o que nos aponta Callai (1999, p. 18) “ a atitude profissional do geógrafo e sua atuação exigem uma formação específica e continuada, que lhe permita um conhecimento significativo e a compreensão da sua função social. A primeira condição para que o professor de Geografia desempenhe bem o seu papel é o domínio do conhecimento geográfico a ser ensinado. ”

Repensar os cursos de licenciatura para a formação de professores dá-se não só pelo currículo, mas pela concepção de ciência e de licenciatura, com o objetivo de construção do conhecimento.

A renovação do ensino na sala de aula tem de acontecer, na maioria das vezes nos gastamos em discussões teóricas e, no dia-a-dia da sala de aula, a prática é a mais tradicional e conservadora possível, tanto nossa, na universidade, quanto nas escolas. Esse fenômeno acontece nos três níveis de ensino. No ensino superior, ele é mais velado e só assume contorno de problema quando o profissional passa a exercer a sua profissão. (CALLAI, 1999, p. 36)

Assim, precisamos lidar com os processos das práticas cotidianas, construindo o conhecimento da ciência geográfica, entender que a mesma é ato contínuo.

Os conceitos e vivências espaciais (geográficos) são importantes, fazem parte de nossa vida a todo instante. Em outras palavras: geografia não é só o que está no livro ou o que o professor fala. Você a faz diariamente. O homem faz Geografia desde sempre. (KAERCHER, 1997, p 74)

E com o entendimento de que a Geografia se faz diariamente e em conjunto com as dimensões da teoria e da prática ao longo do processo de formação, poderíamos ter uma formação não simplista tendo em vista que a relação teoria e prática não é linear, mas uma relação dialética. Como argumenta Castrogiovanni (2003), só podemos mudar a prática a partir do momento que entendemos de onde veio a Geografia e seus pressupostos teórico-metodológicos.

Nessa compreensão, a formação docente deve assentar-se sobre a indissociabilidade teoria e prática, atentando ao fato de que alguns pressupostos são importantes e fundamentais para o debate da formação inicial que incidem em: conhecer e compreender a escola, as demandas da escola e o currículo proposto para a Educação Básica. Ainda atrelado ao fato de que além da teoria e prática na formação da docente, há outro eixo importante que se refere à pesquisa. O professor também precisa ser um professor pesquisador.

O mundo mudou, assim como a forma de ensinar, que deve estar sustentada na prática da pesquisa, da investigação, que propiciam a construção do conhecimento e a amplitude e sedimentação dos saberes. (LOPES JÚNIOR, 2010, p. 178)

Segundo Lopes Junior (2010), as mudanças acadêmicas devem, cada vez mais, dar importância às pesquisas, mesmo sabendo que no âmbito da Educação ela não seja priorizada. Utilizá-la na formação inicial dos professores, conduzindo-os da investigação acadêmica até o campo escolar, será importantíssimo para o docente em licenciatura adentrar em seu futuro espaço de trabalho e conhecê-lo com maior propriedade.

É importante ressaltar que na formação inicial docente em licenciatura em Geografia há ainda os desafios da relação entre suas dimensões acadêmica e escolar. O distanciamento entre

Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar configura um vácuo na formação inicial e o papel da pesquisa e da experiência na formação dos professores de Geografia, é preencher este espaço.

Sobre as licenciaturas em Geografia e os desafios que se apresentam na relação entre suas dimensões acadêmica e escolar, Cavalcanti pontua:

[...] parto de um entendimento de que a ciência geográfica se estrutura em, pelo menos, duas modalidades práticas, que são a Geografia acadêmica e a Geografia escolar. A Geografia acadêmica é o conjunto de conhecimentos formulados por geógrafos investigadores, na maior parte ligados à academia, que, tendo como referência a história dessa ciência e os cânones do conhecimento científico em suas diferentes matrizes teórico-epistemológicas, vão construindo, dentro de suas inúmeras linhas de trabalho (as especialidades tradicionais e as novas/renovadas), teorias, postulados, sistemas e classificações, com o intuito de aprimorar mais e mais a compreensão e análise do mundo, na perspectiva espacial. A Geografia escolar, por sua vez, abriga um conjunto de conhecimentos que são estruturados e veiculados na prática docente dos professores em escolas de diferentes níveis de ensino, com o objetivo de compor o objeto da formação escolar de seus alunos. Para sua estruturação, as referências são, de um lado, os conhecimentos geográficos acadêmicos (Geografia acadêmica e didática da Geografia), e, de outro, saberes escolares da tradição, destacando-se a própria Geografia escolar já constituída (CAVALCANTI, 2012, p.372).

Desta forma faz-se importante compreender a prática da Geografia escolar e sua realidade, bem como, compreender como esta se constitui em sua relação com os conhecimentos acadêmicos de referência.

Cumprе ressaltar que outro fator primordial para fortalecer a prática e a investigação na formação, é a aproximação das instituições a Universidade e a Escola de Educação Básica.

Os papéis representados por cada uma dessas instituições – Escola e Universidade – vêm sendo repensados por muitos dos sujeitos envolvidos nos processos de formação. Todavia, ainda permanece no imaginário dos professores em formação um distanciamento e uma hierarquização entre essas duas instituições, incidindo diretamente na forma como eles se relacionam com a Escola, pois, para muitos professores em processo formativo, o espaço escolar ainda é o local da prática separada da teoria, onde o olhar do investigador, do pesquisador é pouco ou raramente desenvolvido. (BEZERRA, 2013. p. 45)

Ainda para Bezerra (2013, p. 46), “essa separação entre a formação de professor e a pesquisa diminui a capacidade de criação e investigação do educador e a sua prática passa a ser guiada pela reprodução e repetição dos conteúdos”. Assim, ao aproximar o contexto acadêmico da futura realidade profissional, deveria ser procedimento balizar desde o início da formação inicial, contextualizando e inserindo-se as situações cotidianas que permeiam o espaço escolar.

A importância do elo entre o aluno em formação inicial e a escola, está no fato da mesma auxiliar o licenciando a construir sua identidade como professor, ou seja, conhecer o espaço

onde será exercida a sua prática profissional cotidiana, sendo esta uma forma de que ele compreenda, através da prática, as questões que envolvem a docência e as suas experiências.

A construção do conhecimento pedagógico do conteúdo e a estruturação da personalidade docente dos futuros professores estão sujeitas, dessa forma, à implementação, por parte dos programas de formação, de um processo de formação integrado com as realidades cultural, social e educacional da comunidade em que estarão inseridos depois de formados. (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2012, p. 23).

A aproximação entre o aluno de licenciatura e a escola é fundamental profissionalmente, sendo importante refletir sobre como a formação inicial de professores vem contribuindo nesta aproximação.

Para Flores (2015, p, 140), é “imprescindível aos cursos de licenciatura, criar oportunidades para que os alunos exerçam sua futura profissão e que vejam na atividade docente – ao longo da licenciatura – o aperfeiçoamento da ação docente na construção de uma identidade professoral”, fator primordial para o exercício da sua atividade em sala de aula.

A literatura aponta para a formação da identidade como parte do processo de aprender a ensinar e, em particular, para a importância do contexto em que se desenrola o processo de aprender a ensinar e o processo de formação no sentido de apoiar a transformação da identidade na formação inicial de professor. (FLORES, 2015, p. 144)

A formação inicial de professores não deve estar voltada apenas para o conceitual, racional e lógico, mas que se mantenha também o foco nas relações realizadas no cotidiano, a partir de diversas questões que estão presentes nas representações sociais do docente. Ao aproximar o docente de sua prática profissional, desde o início de sua formação, a universidade possibilita o entendimento dos conhecimentos adquiridos na academia, dando-lhe flexibilidade de ação e capacidade para fazer frente às situações que haverá de encontrar no exercício de sua profissão, compreendendo os mecanismos que permeiam a atividade docente. E à medida que interagir com o espaço escolar, conseguirá adaptar o ensino de Geografia, mais facilmente, conforme a realidade que encontrará em sala de aula, aproximando a Geografia da escola e do contexto em que o aluno está inserido.

Portanto, não bastam somente os conhecimentos específicos ensinados pelos professores do curso de licenciatura, que são extremamente importantes, mas é fundamental que a formação inicial dos professores também desenvolva saberes pedagógicos, que contribuam para que o docente não se prenda apenas no conteudismo, mas que foque também nos saberes que se inter-relacionam com a sua prática docente.

Importa ressaltar que são visíveis as mudanças que vem ocorrendo nas licenciaturas, o que é importantíssimo, pois se põe como um ponto positivo tanto para os docentes que orientam os licenciados como das próprias Universidades, em seus cursos:

a universidade e os professores universitários começam a se conscientizar que a docência, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica, não se restringindo a um diploma de bacharel, mestre ou doutor, ou ainda, ao exercício de uma profissão. Exige tudo isto, além de outras competências próprias. (SANTOS, 2012, p. 62)

Para se compreender o porquê de certas fragilidades, percebidas na formação inicial, outra discussão se faz necessária, é a análise dos currículos de cursos de licenciatura, aqui em específico o de Geografia. Apesar de o tema currículo estar presente em vários debates, é necessário que haja uma discussão das questões curriculares, dentre essas questões temos a carga horária pedagógica do professor da EB, sempre presente em discussões sobre o currículo dos cursos formadores.

Considera-se que houve um relativo avanço dos currículos nos cursos de licenciatura, nos últimos anos do século XXI, que pôde ser percebido na mudança dos Projetos Políticos Institucionais dos cursos de licenciatura, esse um grande dilema de debate na educação brasileira, problematizado pelos professores pesquisadores.

As recentes mudanças ocorridas na educação brasileira, especialmente no âmbito das licenciaturas plenas, provocaram o surgimento de novas demandas curriculares, promovendo a (re) formulação dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos universitários. Uma das expressões dessas demandas é a ampliação da carga horária pedagógica e, em específico, das horas atribuídas ao estágio nas Escolas que são ampliadas a partir das reorientações propostas. (BEZERRA, 2013, p. 42)

Para Lopes Júnior (2010, p. 175), “a questão da formação universitária dos futuros professores de Geografia é algo a ser debatido [...]o mundo contemporâneo passa cada vez mais por mudanças que atingem diretamente as escolas e profissionais, exigindo também mudanças por parte destes”.

Compreender que uma formação bem construída no percurso inicial, em nível acadêmico, é primordial para o exercício profissional do professor é fundamental para orientar esse exercício ao longo de sua carreira.

Na trajetória formativa, é importante relacionar os conhecimentos da Ciência Geográfica com outros tipos de saberes, linguagens e representações sociais. Estar atento para a sociedade contemporânea, com seus modos de comunicação e produção de informação dinâmicos, é uma forma de preparar os professores para lidar com a realidade da sala de aula.

Neste sentido, é necessário que a formação inicial trabalhe os conhecimentos e crenças adquiridos pelos alunos, em sua história de vida e de escola, no intuito de colocar em questão seus saberes. Esse objetivo na formação tem como fundamento a articulação e interdependência entre teoria e prática.

A formação acadêmica do professor de Geografia inter-relaciona o desenvolvimento da capacidade de articulação das contribuições teóricas do curso com as atividades profissionais cotidianas em uma sala de aula. Desta forma, cabe a Universidade, aos cursos de licenciatura, se questionar, como formar professores para enfrentar os desafios da sua realidade profissional.

Para enfrentar seus desafios, os professores necessitam de uma formação sólida, dinâmica, holística, interdisciplinar, contextualizada entre teoria e prática, fundamentada nos conhecimentos acadêmicos e representações sociais dos saberes, valorizando sua profissão e suas condições e trabalho.

...a renovação do ensino na sala de aula tem de acontecer...na maioria das vezes nos gastamos em discussões teóricas e, no dia-a-dia da sala de aula, a prática é a mais tradicional e conservadora possível, tanto nossa, na universidade, quanto nas escolas.... Esse fenômeno acontece nos três níveis de ensino.... No ensino superior, ele é mais velado e só assume contorno de problema quando o profissional passa a exercer a sua profissão. (CALLAI, 1999, p. 36)

Na formação inicial de licenciatura em Geografia, devem ser tecidas considerações acerca das características desta formação do professor e de seus saberes necessários à prática docente, e com proposições concernentes aos conhecimentos teóricos e práticos que a formação inicial deve proporcionar a esse profissional.

Aqui, entende-se por teoria os conhecimentos que envolvem tanto as teorias específicas da Geografia como as da área da Educação, da Pedagogia e da Didática. Portanto, o professor deve possuir conhecimento teórico para poder colocar em prática, ou seja, a teoria precisa da prática e a prática precisa da teoria, pois não existe prática pedagógica sem o alicerce das teorias educacionais, pedagógicas e didáticas próprias da profissão docente. Assim, podemos afirmar que a articulação entre a teoria e a prática proporciona a construção dos conhecimentos e, se são teoria próprias da Geografia e ao seu ensino, superam, em boa medida, a fragmentação. (SANTOS e SOUZA, 2017, p. 131).

Tanto o conhecimento teórico acadêmico, quanto as atividades práticas devem direcionar-se às reflexões e definições sobre as finalidades do ensino de Geografia, quer seja na Universidade ou numa sala de aula da educação básica, a respeito da seleção de conteúdos para esta finalidade, buscando metodologias significativas de aprendizagem.

É fundamental na formação inicial, dotar de pensamento teórico-conceitual os futuros professores de Geografia, para saberem interpretar e decidirem sobre o que fazer na sua prática docente, como lidar com seus alunos, suas angústias e dificuldades. Por isto, tão importante

quanto a formação acadêmica, é o dia-a-dia da sala de aula, que produz saberes e traquejos para o exercício da profissão.

Na formação profissional, principalmente de cursos de licenciatura, a prática em sala de aula é apropriada para efetivar os conhecimentos teóricos e enfrentar as situações vividas no cotidiano da profissão, oportunizando uma formação de professores mais preparados para o exercício diário da docência.

Diante do debate realizado a respeito da formação inicial de professores condizente com as reais necessidades da EB, Nóvoa (2009), discorre que os princípios a adotar na formação de professores raramente se concretizam nos programas de formação de professores, porque esta formação está muito afastada da profissão docente. Para ele, a formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes, excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre estas práticas, de trabalhar, de saber como fazer. É necessário que haja diálogo entre o mundo acadêmico e as instituições de ensino da EB.

A formação superior deveria oportunizar aos alunos que escolheram a licenciatura, desde o início do curso, o convívio com a escola como parâmetro de reflexão e base de conhecimento, e assim, ao longo da trajetória de formação acadêmica, aprimorar a sua escolha profissional na medida em que vão compreendendo e contextualizando a rotina escolar.

Para Cacete (2015), ninguém nasce professor, nós nos tornamos professores. Portanto, é importante e necessária a formação dos professores em nível superior, pois a aula envolve uma série de conhecimentos e reflexões que devem ser pautados nos cursos de formação inicial docente.

A formação inicial é conflitante no que se refere às bases institucionais, curriculares, metodológicas e pedagógicas para a formação docente acadêmica. Sobretudo, em razão dos desafios da realidade que vivemos, dos novos conhecimentos e dos novos modelos de relações sociais existentes dentro da sala de aula, nas escolas da educação básica.

Não há como pensar a formação de professores para a EB, sem levar em consideração o aspecto da qualificação para a educação nas escolas, com vista aos propósitos da educação básica.

## **2.2 Políticas Públicas para formação inicial e continuada para professores (as) no Brasil**

A formação dos professores que atuam na EB brasileira tem sido alvo de grandes debates nas Universidades, nas Associações Científicas e nos segmentos sociais que discutem a educação. No entanto, a efetivação dessa formação passa pelas legislações que a regulamentam,

pela gestão da educação, pelas experiências formativas e pela atuação profissional. Por isto, mais do que nunca, a formação docente, representa um dos grandes desafios enfrentados pelas políticas públicas governamentais.

As políticas públicas em Educação merecem atenção especial nas discussões educacionais no que se refere às pesquisas sobre formação de docentes para a EB.

As políticas educacionais, que tratam da formação inicial de professores, necessitam de ações mais incisivas por parte dos gestores públicos e das Instituições de Ensino Superior. Podemos inferir que a partir do século XX houve avanços significativos nas políticas educacionais, mesmo com uma permanência de problemas não resolvidos sobre a formação de professores para a educação básica.

A exigência da formação inicial e continuada, no Brasil, está calcada em legislações, por meio das Disposições Transitórias que instituem a década da Educação no Artigo 87 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDB que determina em seu “§ 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (Lei nº 9.394/1996).

O espaço aberto, de uma política pública geral de formação integral a ser oferecida nas licenciaturas, com políticas assertivas de mobilização de valorização profissional, contribui para o fortalecimento da formação inicial na graduação e valorização dos cursos de licenciatura e da investigação educacional, pedagógica e didática.

Quanto as normatizações, orientações e resultados de discussões e estudos sobre políticas de formação de professores, há que se considerar que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) existentes, ocasionalmente geram impasses em sua concretização, pois, apresentam-se às vezes fragmentadas.

A formação de professores deve ser calcada numa estrutura com identidade própria, sendo que as práticas, na matriz curricular, não devem ser reduzidas a um espaço isolado, mas que sejam postas, em igual importância, com os fundamentos e conteúdos específicos, devendo a relação teoria e prática, estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

Para Melo (1999), do ponto de vista das políticas públicas, a formação de professores tanto a inicial quanto a continuada deve estar vinculada à melhoria da qualidade da educação e à constante atualização docente, para atender as rápidas mudanças socioeconômicas da sociedade. Os programas de formação de professores deveriam valorizar o magistério como um dos elementos de um conjunto de medidas tais como: melhoria nas condições de trabalho,

política salarial digna, planos de cargo e carreira. Com a iniciativa dos governos federal, estaduais e municipais e das Universidades foram criados vários programas e ações voltadas para a formação do educador. Para garantir uma formação inicial o governo instituiu Cursos Normais Superiores, Cursos de Pedagogia e de Licenciatura especialmente em instituições privadas.

O professor é um dos profissionais que mais necessidade tem de se manter atualizado, aliando a tarefa de ensinar à tarefa de estudar. Transforma esta necessidade em direito é fundamental para o alcance da sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela sua própria função social. (MELO, 1999, p.4)

O professor além de uma formação inicial qualificada, precisa manter-se atualizado recorrendo aos cursos de formação continuada para qualificação profissional e, responder as necessidades atuais e aos novos conceitos que surgem no contexto da Educação.

A LDB, nos Art. 61, 62 e 63, se refere à Formação para Professores da Educação Básica - FPEB. O primeiro texto da lei apresenta no Art. 61 os fundamentos para formação, incluindo a associação entre teoria e prática, bem como o aproveitamento de experiências anteriores. O Art. 62 prevê que a formação do professor, para atuar na EB, deverá acontecer em Nível Superior (NS), em curso de licenciatura, e admite a formação em nível médio, na modalidade Normal, para atuação na Educação Infantil (EI) e nas primeiras séries do Ensino Fundamental (EF). O Art. 63 regulamenta a formação que pode ser oferecida pelos Institutos Superiores de Educação (ISE): curso Normal Superior, cursos para quem já possui graduação e queira atuar na EB e programas de educação continuada.

Depois da publicação da LDB Nº 9.394/96, houve grande aumento de oferta e de procura para formação continuada. Analisando os artigos da LDB, podemos salientar dois pontos sobre a formação continuada. O primeiro refere-se as concepções acerca da formação continuada. Ela é considerada capacitação em serviço (Art. 61, Inciso I); como aperfeiçoamento profissional continuado (Art. 67, Inciso II) e como treinamento em serviço (Art. 87).

O segundo ponto diz respeito ao espaço ocupado pela formação continuada nas políticas públicas educacionais. Ela é afirmada como direito do docente e como meio para valorização da carreira do magistério, devendo ser garantida dentro dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público (Art. 67).

Portanto, a formação inicial e a formação continuada são colocadas como demandas e desafios à elaboração de políticas públicas pela União, estados e municípios, o que “implica o atendimento de milhares de docentes e a diversificação da oferta, segundo etapas e as

modalidades da educação básica, as características dos alunos e as necessidades regionais e locais”. (GATTI, BARRETO & ANDRÉ, 2011, p.49).

Em 2001, foi sancionada a Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o *Plano Nacional de Educação* (PNE), com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, como sugere o § 1º, do Art. 87 da Lei nº 9.394/96 (LDB). As diretrizes para formação de professores do referido PNE colocam a implementação de políticas públicas como meio para o avanço científico e tecnológico do país. A formação inicial é incitada a superar a dicotomia entre teoria e prática, e a continuada deve priorizar a formação em serviço.

Outro fato importante nas questões das políticas públicas para formação inicial de professores e também sua formação continuada, foi a publicação do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Dentre os princípios da Política Nacional apresentados no documento, temos: garantia do padrão de qualidade que devem ter os cursos de formação docente; articulação entre teoria e prática e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; reconhecimento da escola como espaço de formação; importância do professor no processo educativo escolar e necessidade de sua valorização profissional; articulação entre formação inicial e continuada e entre os níveis de ensino.

No que tange as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que orientam para a formação de professores da Educação Básica, entendemos que constituem -se em melhorias para a formação docente. A seguir apresentamos algumas diretrizes e resoluções que foram elaboradas no período de recorte temporal desta pesquisa, 2003 a 2018, e também posterior a 2018 que tratam às vezes especificadamente da graduação em licenciatura e outras dos cursos de graduação de maneira geral.

Em 18 de fevereiro de 2002 o Conselho Nacional de Educação – CNE instituiu, através da Resolução CNE/CP Nº 1, as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.. Em seguida, o CNE publica a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, em que determina a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior

Segundo o art. 12º, da resolução **CNE/CP** Nº 1 de 18/02/2002, os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno do CNE, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária. **Os parágrafos** 1º, 2º e 3º, tratam da importância da prática, na matriz curricular, não podendo ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso; deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor, as práticas deverão estar no interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Em meados de 2015, o Ministério da Educação e Cultura - MEC, precisamente em 1º de julho de 2015, publicou a Resolução CNE/CP nº 2, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. A formação continuada, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação. A Resolução aplica-se à formação de professores e gestores para atuar na educação básica, em todas as etapas e modalidades, nas diferentes áreas do conhecimento.

Desta forma a formação inicial do magistério da educação básica em nível superior baseia-se em princípios, concepções, conteúdos e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, incluindo os conhecimentos pedagógicos, específicos e interdisciplinares, os fundamentos da educação, para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade; princípios de justiça social, respeito à diversidade, promoção da participação e gestão democrática.

Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, é organizado em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.

Assim sendo, o documento traz mudanças importantes, entre elas o acréscimo de 400 horas na carga horária mínima para as licenciaturas, passando das anteriores 2.800 para 3.200 horas. O tempo mínimo para integralização da formação plena, passa de 6 para 8 semestres. A presente resolução abriu mais espaço para as atividades de cunho prático, fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência e estas, sim, podem ser transformadas em diferencial qualitativo.

Esta resolução traz ainda para a discussão o uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos (das) professores (as) e estudantes.

Outra questão abordada na presente resolução, são os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, com carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida. Os cursos de segunda licenciatura terão carga horária mínima variável de 800 (oitocentas) a 1.200 (mil e duzentas) horas, dependendo da equivalência entre a formação original e a nova licenciatura.

Em 18 de dezembro de 2018, a resolução nº 7, estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e daí outras providências. Cujos artigos 1º e 2º apresentam:

Art. 1º Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, que define os princípios, os fundamentos e os procedimentos que devem ser observados no planejamento, nas políticas, na gestão e na avaliação das instituições de educação superior de todos os sistemas de ensino do país.

Art. 2º As Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira regulamentam as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação, na forma de componentes curriculares para os cursos, considerando-os em seus aspectos que se vinculam à formação dos estudantes, conforme previstos nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs), e nos Projetos Políticos Institucionais (PPIs) das entidades educacionais, de acordo com o perfil do egresso, estabelecido nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e nos demais documentos normativos próprios.

Esta normativa prevê a inclusão da Extensão nos currículos e projetos pedagógicos dos cursos de graduação do país, sendo que as Instituições de Ensino Superior (IES) deverão implantar e adequar os novos conceitos e princípios para a Extensão em todo sistema de Educação Superior Brasileiro. A inserção da extensão nos currículos funciona como uma creditação de um percentual de 10% na carga horária total do curso em programas e projetos de extensão.

Outra resolução que apontamos é CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017 do Conselho Nacional de Educação institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. A presente Resolução institui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar. No âmbito da BNCC, trabalha-se as competências da aprendizagem, que são definidas como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e sócio emocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

As propostas pedagógicas das instituições ou redes de ensino, para desenvolvimento dos currículos de seus cursos, devem ser elaboradas e executadas com efetiva participação de seus docentes, os quais devem definir seus planos de trabalho coerentemente com as respectivas propostas pedagógicas, nos termos dos artigos 12 e 13 da LDB.

A BNCC, no Ensino Fundamental, está organizada em Áreas do Conhecimento, com as respectivas competências, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. A Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente.

O § 8º do art. 62 da LDB estabelece que os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica); contados da data de homologação da BNCC-Educação Básica, para que seja implementada a referida adequação curricular da formação docente, terá o prazo de 2(dois) anos.

BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das

etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o PNE.

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da LDB, Lei nº 9.394/1996, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs)

Os cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica devem ter como fundamento pedagógico essencial o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas.

A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa.

Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação:

\*Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

\*Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos. Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de

trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.

No estado do Tocantins, temos o Plano Estadual de Educação – PEE. O PEE foi elaborado em 2015, e foi construído tendo por base as orientações das DCNs. Ao analisarmos o PEE-TO, detectamos as seguintes metas no tocante à formação de professores:

\*Meta 2 - IV – Desenvolvimento de políticas públicas que atendam todos (as) os (as) profissionais da educação, assegurando uma atuação qualificada e contextualizada;

\*Meta 15 - V – Implementação de políticas públicas, em parcerias com as instituições de ensino superior, que assegurem a reformulação curricular dos cursos de licenciatura, com estímulo à renovação pedagógica, incorporando as modernas tecnologias da informação e comunicação, com formação geral e específica adequadas à atuação na educação básica, considerando as especificidades de todas as etapas e modalidades da educação básica e o sistema educacional inclusivo;

\*Meta 18 - I – Garantia de formação inicial, em cursos de licenciaturas, a todos os profissionais da educação, atuantes na educação básica, a partir de demandas existentes e de acordo com a área de atuação;

\* Meta 20 - I – Promoção de condições de trabalho que assegurem ambiente adequado, valorização profissional, carreira, remuneração, jornada de trabalho e promoção da saúde para o exercício das funções docente e não docente.

Cabe salientar que tanto as DCNs quanto os PEE, se caracterizam por apresentar e normatizar a formação inicial. E tal função desses documentos, tem uma relação intrínseca com os documentos norteadores para a Educação Básica, aqui nos referimos aos Parâmetros curriculares Nacionais (PCNs) lançados em 1998 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada no Plano Nacional de Educação em 2014.

Ainda com relação as políticas públicas de Formação de Professores da Educação Básica (FPEB), foi aprovada a Lei nº 11.273, de 06 de fevereiro de 2006, que “autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica”. Contemplando professores em formação de cursos de formação inicial em serviço e de cursos de formação continuada.

Os discursos sobre a formação continuada ganharam maior significado quando se começou a refletir do que viria a ser essa formação para os profissionais da educação, apontando a importância na qualificação docente e, portanto, inserindo-a nas diversas reformas que vêm

ocorrendo nas políticas públicas educacionais. Mas em se tratando dessa modalidade de formação de professores, há que se ponderar as seguintes questões: como o porquê do aparecimento dessa área, porque a exigência dessa formação, que relações ela tem com as políticas públicas de qualificação profissional, que mudanças ela provoca na prática em sala de aula? Dentre outros fatores. Mas o que vem a ser essa formação continuada de professores? Quais os conceitos que se apresentam para esse tema tão relevante na sociedade atual e na esfera educacional?

Entendendo essa questão da formação continuada para os profissionais da educação como algo necessário e significativo, Barilli (*apud* Bettega, 2004), afirma que essa formação pode fornecer conhecimentos, reparar defeitos no processo de formação inicial, além de contribuir para uma reflexão em relação às mudanças que estão ocorrendo no setor educacional.

Há de se ressaltar que a necessidade dos professores passarem por processos de formação continuada deve-se as exigências aos profissionais da docência de se adequarem às diversas transformações ocorridas na sociedade atual, que incidem em políticas públicas para as formações inicial e continuada.

Segundo Bettega (2004, p. 38) a necessidade dessa formação ocorre não só pelo fato do professor buscar novos conhecimentos, mas principalmente pela “própria natureza do fazer pedagógico”, que requer uma constante atualização por parte desse profissional, algo que é inerente à atividade docente.

Esta atualização é atribuída à aceleração em que se processa o conhecimento tecnológico, pois quando o professor consegue acompanhar essas rápidas e diversas mudanças, ele instrui a si e aos seus alunos, fazendo uso da aprendizagem concebida na formação continuada.

Os autores Rios e Fusari citados por Bittencourt (2003, p.68-69), formularam discussões sobre a formação continuada e a relação desta com uma política pública para a formação do educador em serviço. Para eles a formação continuada é um “processo de desenvolvimento da competência dos educadores, aqueles que têm como ofício transmitir – criando – o conhecimento histórica e socialmente construído por uma sociedade”. Segundo Bittencourt essa competência do educador emerge da junção das políticas públicas educacionais a partir do desenvolvimento das suas competências técnicas, políticas e éticas desenvolvidas pelas políticas públicas.

Os aspectos da formação continuada quando se relacionam com os saberes específicos que dão sustentação ao trabalho dos professores, resultam da articulação entre formação,

profissão e as condições materiais em que estas se realizam. Esse encaixe valoriza o professor como sujeito das transformações que precisam se processar continuamente na escola e na sociedade, em termos, pressupõem-se uma política pública de valorização e de desenvolvimento profissional e pessoal ampla, sugerida por uma associação entre formações inicial e continuada, condições de trabalho, salário, etc.

As políticas públicas educacionais das últimas décadas indicam que não houve estagnação no campo das políticas de formação inicial e continuada de professores e que houve tentativas de fomentar as articulações entre elas.

### **2.3 Professores formadores de licenciatura em Geografia – interlocuções com os docentes no Campus de Porto Nacional – UFT**

Conforme já mencionado no item anterior 2.2, reforçamos o que trata a Resolução nº 2, de 01/07/2015, que determina mudanças nas DCN's para o ensino superior e aumento de vagas nos cursos de licenciatura, nas Universidades Federais. Com essas medidas, o Governo Federal cria opções para que o magistério volte a ser uma possibilidade de formação inicial acadêmica interessante para os jovens brasileiros.

No campo da formação acadêmica universitária, a questão da responsabilização formativa do professor de nível superior, como profissional da educação, vincula sua prática aos processos de pesquisa incorporados ao saber docente, que conduzem a uma aprendizagem questionadora. Esses pontos deveriam estar presentes tanto quanto o conteúdo teórico a ser trabalhado na formação específica. Elas não são distintas.

Segundo Azambuja & Callai (1999, p.189), 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 sócio espaciais.

Há sempre pendências no processo de formação quanto as disciplinas específicas, que são de diversas ordens e verifica-se também na estrutura curricular dos cursos problemas de fragmentação do conhecimento, como registram Pimenta e Lima:

(...) os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. (...) constituem apenas *saberes disciplinares*, em cursos de formação que, em geral, estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional futuros formandos. Neles, as disciplinas do currículo assumem quase total autonomia em relação ao campo de atuação dos profissionais e, especialmente, ao significado social, cultural, humano da ação desse profissional. (PIMENTA;LIMA, 2005-2006, p. 6).

Historicamente, os conteúdos da Geografia escolar são fragmentação do saber e de modo geral não abordam a realidade cotidiana dos educandos. Portanto, não é absurdo afirmar que este procedimento colabora para uma aprendizagem automatizada, que não contribui para dar sentido aos saberes geográficos aprendidos pelos alunos. Infelizmente, essa é uma realidade na maioria das escolas brasileiras. A respeito disto Callai (2001 p.139) faz a seguinte colocação:

São aspectos naturais e humanos do espaço geográfico, traduzidos em aulas sobre relevo, vegetação, clima, população, êxodo rural e migrações, estrutura urbana e vida nas cidades, industrialização e agricultura, estudados como conceitos abstratos, neutros, sem ligação com a realidade concreta da vida dos alunos.

A Geografia é uma disciplina estratégica em que a construção da aprendizagem é essencial na compreensão da realidade vivenciada no cotidiano que busque vários questionamentos. Cavalcanti (2006) levanta alguns destes questionamentos para uma aprendizagem que traga significação, como:

O que é a Geografia escolar na atualidade? Como ela se realiza? Como o professor a constrói? Quais os desafios da prática do ensino da Geografia? Quem são os alunos da Geografia? Como são esses alunos? Como praticam a Geografia do dia-a-dia? Como aprendem Geografia na escola? Que significados têm para os alunos aprender Geografia? Que dificuldades eles têm para aprender os conteúdos trabalhados nessa disciplina? (CAVALCANTI 2006, p. 66)

Para Oliveira (2008, p. 19) a Geografia em sua especificidade tem buscado explicar a atualidade e esta já não pode mais ser explicada com as teorias e metodologias retrógradas.

Deste modo, nosso objetivo neste subtítulo é conhecer as concepções dos professores formadores sobre a formação inicial docente do curso de licenciatura em Geografia da UFT, campus de Porto Nacional- TO. A pesquisa revela as concepções a partir da compreensão de um dos seus sujeitos (professores formadores) sobre a formação inicial docente, em específico de formação inicial em Geografia.

Traçamos inicialmente um breve histórico do curso de licenciatura em Geografia – Campus de Porto Nacional/UFT, embasado pelo PPC de Geografia – Licenciatura (Campus de Porto Nacional), de 12 de dezembro de 2013, segundo o qual, o curso de graduação em Geografia de Porto Nacional (Habilitação Licenciatura) foi criado pela Lei 4.505/1963, de 12/8/1963, na antiga Faculdade de Filosofia de Porto Nacional, e aprovado pela Resolução 39/89 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Tocantins em 1989 e reconhecido pela Portaria 1784/92 do Ministério da Educação e Cultura em 1992

A partir do reconhecimento do curso, iniciou-se, entre os docentes e os discentes, debate no sentido de propor alterações na matriz curricular, que visavam a implantação do

Bacharelado em Geografia. Em 1991, foi aprovado o projeto de alteração do curso de Geografia, que passou a oferecer, além da Licenciatura, a nova Habilitação. O Bacharelado foi implementado a partir do ano de 1992, na então UNITINS- Universidade Estadual do Tocantins. Dessa maneira, o curso de Geografia passou a formar profissionais preparados para atuar no ensino da ciência geográfica, bem como nos campos de aplicação dessa ciência no planejamento e na gestão. Sua autorização decorreu do Decreto 802/1999 de 12/11/1999 e seu reconhecimento derivou do ato CES 133/1999 de 23/09/1999. (PPC,2013)

No ano de 2003 deu-se a criação da UFT, que incorporou todos os cursos de graduação da UNITINS. Dentre estes, o curso de Geografia, com suas duas habilitações (Licenciatura e Bacharelado).

Nessa trajetória, além do curso de graduação, foram também oferecidos cursos de pós-graduação em nível de especialização desde 2005 e foram também, implementados cursos de extensão universitária em várias áreas da Geografia, como consta no PPC (2013).

Em 2005, por meio da portaria MEC nº 2413, de sete de julho daquele ano, o curso foi dividido em dois, estabelecendo oficialmente os cursos de bacharelado em Geografia e licenciatura em Geografia.

Ainda, conforme o PPC de Geografia, atualmente, o curso conta com 21 professores, que atuam no ensino, na pesquisa e extensão, através de dois núcleos de pesquisa NURBA – Núcleo de Estudos Urbanos, Regionais e Agrários e NEMAD – Núcleo de Educação, Meio Ambiente e Desenvolvimento; O curso conta com 8 laboratórios, segundo o PPC (2013):

1. Laboratório de Geoprocessamento;
2. Laboratório de Solos e Biogeografia – LASOBIO;
3. Laboratório de Análises Geo-Ambientais - LGA,
4. Laboratório de Estudos Geo-Territoriais - LEGET;
5. Laboratório de Cartografia;
6. Laboratório de Planejamento e Desenvolvimento – GEOPLAD;
7. Laboratório de Pesquisas em Metodologias e Práticas de Ensino de Geografia – LEGEO
8. Laboratório de Estudos Agrários Regionais e Territoriais – LEART

Segundo o PPC de Geografia – Licenciatura (Campus de Porto Nacional) havia 20 (vinte) professores que compunham o quadro docente da UFT-Campus de Porto Nacional em 2013, no entanto, ao solicitarmos em 2020, via correio eletrônico, ao coordenador do curso, relação de professores lotados no Campus de Porto Nacional atuando no curso de licenciatura em Geografia dentro do recorte temporal que esta pesquisa se propõe, entre 2003 a 2018 e seus

respectivos *e-mails*, recebemos uma relação com 21 (vinte e um) nomes de docentes que compõem o curso, para que pudessem participar da pesquisa respondendo a uma entrevista semiestruturada.

A referida entrevista foi elaborada com 11 (onze) questões, sendo algumas de identificação do perfil profissional e outras referentes às concepções a respeito da Geografia enquanto curso de licenciatura, bem como, componente curricular e suas implicações na formação inicial e na educação básica.

A proposta metodológica da pesquisa, anterior a pandemia provocada pelo vírus novo coronavírus Sars-CoV-2, era realizar a entrevista com os professores formadores, de forma presencial, porém com evento da Covid-19 e as restrições em função desta, no que concerne ao distanciamento social e bem como as suspensões das atividades presenciais, nos levaram a elaborar as questões de entrevistas no formato on-line utilizando a ferramenta do *google forms* (APÊNDICE C) para elaboração de formulários, disponível no *google*. Assim, enviamos o link da entrevista semiestruturada, via correio eletrônico, para todos os docentes do curso de licenciatura em Geografia e junto o Termo de Consentimento Live e Esclarecimento (TCLE) – (APÊNDICE A)

Do total de 21 (vinte um) professores formadores, 01 (um) docente entrou em contato conosco, via *e-mail* para informar que não poderia responder a entrevista, pois seu vínculo com a instituição iniciou-se posterior ao recorte temporal da pesquisa. Assim dos 20 (vinte) docentes, tivemos 13 (treze) professores que se manifestaram em responder a entrevista nos encaminhando o TCLE, no entanto, alguns docentes não responderam a todas as questões.

Conforme prevê o TCLE, para manter o anonimato dos entrevistados na dissertação, foram adotados critérios que evitam a identificação dos participantes. A fim de garantir a inviolabilidade de sigilo dos professores que responderam à pesquisa, então optou-se por utilizar a letra “P” do alfabeto para designar o professor, seguida de números cardinais (1,2,3, 4, 5, 6.....) para identificar os docentes.

No que tange ao perfil dos 13 professores formadores de licenciatura em Geografia respondentes a entrevista, ao serem indagados sobre a última titulação, quando e onde foi realizada, todos os entrevistados possuem doutorado ou pós-doutorado, com titulações que variam entre os anos de 2005 a 2018 e realizadas em Instituições tais como as Universidades Federais de Goiás (UFG), Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade de São Paulo (USP), dentre outras.

No tocante a informação quanto área de pesquisa, todos atuam na área de pesquisa geográfica, com exceção do (a) professor (a) P6, que atua em Educação. Ao responderem sobre

o tempo de atuação de prática docente no ensino Superior, houve uma variedade de tempo sendo o mínimo de 13 anos e máximo de 32 anos de docência no ensino superior.

Os professores formadores indicaram em suas respostas que já atuaram na EB, cujo tempo foi de um mês a 21 anos em sala de aula na EB, em escolas particulares, conveniadas e públicas., cujo tempo varia de um (1) mês a 25 anos de docência. Diferentemente do que se observa quando se trata de tempo de docência no Ensino Superior que são mais anos, na EB destacaram-se dois (2) os(as) professores(as) P6 e P8, cujo tempo de docência na EB foi de 25 e 21 anos respectivamente.

Com relação ao tempo de docência dos professores formadores no curso de Geografia, esta varia de 05 a mais de 20 anos de exercício.

No tocante as disciplinas que os professores formadores ministram no curso de licenciatura em Geografia, nem todos os docentes responderam a esta indagação. A coordenação de curso atendeu a um pedido nesta pesquisa e nos encaminhou a relação de disciplinas ministradas no percurso de 2013 a 2018, recorte temporal da pesquisa, no entanto, não as mostraremos aqui, em razão da extensão das mesmas. Optamos em apresentar a matriz curricular vigente no curso licenciatura em Geografia – campus de Porto Nacional /UFT, que atende aos dispositivos legais dos seguintes documentos: na Lei Nº. 664/1979: disciplina a profissão de geógrafo e dá outras providências; no Decreto Nº. 85138/1980: regulamenta a Lei 664/1979; na Lei Nº. 7.399/1985: altera a redação da Lei 664/1979; LDB (Lei 9.394/96): estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; nas diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Geografia: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer N.º CNE/CES 492/2001, e Parecer N.º CNE/CES 1.363/2001, homologado em 25/01/2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia, RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 14, DE 13/03/2002 E RESOLUÇÃO CNE/CP 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002, conforme quadro 1, da matriz curricular vigente.

**Quadro 1 - Matriz curricular Curso de Geografia Porto Nacional - TO**

Id.	Disciplina	CR	C.H.	C.H.T	C.H.P	Pré-Requisito
1º Período						
01	Cartografia	04	60	60	00	-
02	História do Pensamento Geográfico	04	60	60	00	-
03	Leitura e Prática de Produção de Texto	04	60	44	16	-
04	Metodologia Científica	04	60	60	00	-
05	Filosofia da Educação	04	60	40	20	-
2º Período						
06	Cartografia Temática	04	60	60	00	01
07	Climatologia I	04	60	52	08	-

08	Geografia Econômica	04	60	52	08	02
09	Geologia Geral	04	60	48	12	-
10	Sociedade, Cultura e História da Educação	04	60	40	20	-

## 3º Período

11	Climatologia II	04	60	52	08	07
12	Geografia Política	04	60	52	08	02
13	Geomorfologia I	04	60	48	12	09
14	Teoria e Método em Geografia	04	60	60	00	02
15	Política, Legislação e Organização da Educação Básica	04	60	40	20	-

## 4º Período

16	Geografia Agrária	04	60	44	16	-
17	Geografia da População	04	60	52	08	-
18	Geomorfologia II	04	60	44	16	13
19	Didática	04	60	40	20	-
20	Psicologia da Aprendizagem	04	60	40	20	-

## 5º Período

21	Geografia Urbana	04	60	60	00	-
22	Hidrografia	04	60	48	12	07, 18
23	Pedologia	04	60	48	12	18
24	Estágio Supervisionado I	12	180	00	180	19
25	Prática de Geografia no Ensino Fundamental	04	60	40	20	05, 10, 19

## 6º Período

26	Biogeografia	04	60	48	12	06; 22
27	Estágio Supervisionado II	08	120	60	60	24; 25
28	Geoprocessamento e Sensoriamento Remoto Aplicados ao Ensino de Geografia	04	60	40	20	06
29	Prática de Ensino e Diversidades	04	60	40	20	-
30	Prática de Geografia no Ensino Médio	04	60	40	20	25

## 7º Período

31	Geografia Cultural	04	60	52	08	14
32	Geografia do Espaço Brasileiro	04	60	40	20	08, 12, 14
33	Geografia do Turismo	04	60	48	12	-
34	Estágio Supervisionado III	08	120	60	60	27; 30
35	Prática de Ensino de Cartografia	04	60	40	20	06
36	TCC I	04	60	60	00	<sup>a</sup>

## 8º Período

37	Geografia Regional da Amazônia	04	60	30	30	32
38	Geografia Regional e Espaço Mundial	04	60	60	00	08, 12, 14
39	Optativa	04	60	60	00	-
40	Estágio Supervisionado IV	08	120	60	60	31; 35
41	Libras	04	60	40	20	-
42	TCC II	08	120	120	00	<sup>b</sup>

<sup>a</sup> - São pré-requisitos da disciplina: 03; 04; 06; 08; 11; 12; 14; 15; 16; 17; 20; 21; 22; 23; 24; 25.

<sup>b</sup> - São pré-requisitos da disciplina: 26; 28; 29; 31; 32; 33; 34; 35; 36

## Optativas

Id.	Disciplina	CR	C.H.	C.H.T	C.H.P	Pré-Requisito
43	A Natureza do Espaço	04	60	60	00	-
44	Amazônia, Fronteiras e Territórios	04	60	60	00	-

45	Análise e Gerenciamento de Impactos Ambientais	04	60	44	16	-
46	Cultura Brasileira	04	60	60	00	-
47	Educação Especial e Inclusiva	04	60	60	00	-
48	Espaço, Território e Sociedade	04	60	52	08	-
49	Etnografia Aplicada à Geografia Humana	04	60	44	16	-
50	Fenomenologia e Geografia Humanista	04	60	52	08	-
51	Fundamentos da Educação Ambiental	04	60	60	00	-
52	Geocologia do Cerrado	04	60	48	12	-
53	Geografia da África	04	60	60	00	-
54	Geografia das Desigualdades	04	60	52	08	-
55	Geografia da População	04	60	60	00	-
56	Geografia <i>versus</i> Biodiversidade, Conservação e Desenvolvimento	04	60	52	08	-
57	Metodologia de Pesquisa e Intervenção em Educação Ambiental	04	60	44	16	-
58	Prática de Geografia em Atividade de Extensão	04	60	48	12	-
59	Seminário Temático	04	60	60	00	-
60	Território, Identidades e Representações	04	60	44	16	-
61	Turismo e Patrimônio Cultural	04	60	60	00	-
62	Relações Étnico-Raciais e Afro-Descendência	04	60	60	00	-
63	Elementos de Estatística e Matemática	04	60	60	00	-

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso Geografia Porto Nacional/ 2013

Ao perguntarmos aos professores formadores, na sua compreensão qual a importância do componente curricular Geografia no currículo da E. B. todos foram unânimes a respeito da importância da Geografia, conforme trazemos abaixo algumas falas sobre este questionamento:

O componente curricular da Geografia serve para o melhor entendimento das dificuldades que atingem a maioria das pessoas no Brasil e no mundo. Assim, colabora para formação de trabalhadores mais bem preparados para o mercado de trabalho, assim como de cidadãos e consumidores sensibilizados de seus direitos e deveres. **(P1)**

Muito importante, mas está diminuindo cada vez mais sua importância talvez por que a Geografia seja uma disciplina que faz o jovem pensar sobre a realidade social em que vive e isso pode ser um perigo para os políticos e seus objetivos de poder. **(P2)**

Fundamental para que o aluno tenha um conhecimento mais amplo das questões geográficas globais, regionais e locais, além de ter uma possibilidade maior de ser um cidadão mais crítico e sensibilizado do seu papel no contexto sócio-econômico-ambiental. **(P3)**

É muito importante, contribui para o aluno compreender o meio social em que vive. **(P4)**

Apresenta o planeta Terra aos alunos, destacando suas características físicas e as transformações naturais que vem ocorrendo, bem como as transformações sócio espaciais. Também destaca as relações entre indivíduos e entre diferentes grupos sociais, sejam eles na perspectiva regional de classe, gênero, etnia etc. Destaca as relações de poder, os conflitos e as diferentes escalas que os fenômenos sociais ocorrem e suas impactos para o meio natural e para a sociedade. **(P5)**

É importante por trabalhar as questões socioambientais, as relações sociais, econômicas e humanas. Fazer o jovem pensar geograficamente, desenvolver o raciocínio geográfico. **(P6)**

Super importante. **(P7)**

É importante para entender o mundo e o cotidiano, a partir do desenvolvimento nos estudantes do raciocínio geográfico para que estes possam perceber e analisar criticamente a vida, a realidade. **(P8)**

Podemos perceber pelas falas acima dos professores formadores que o ensino da Geografia na EB é essencial para a formação dos alunos ao ajudá-los a compreender e interpretar as relações entre a sociedade e o meio físico em que vivem, pela análise e investigação no intuito de formar um cidadão participativo no conhecer da organização do espaço local, nacional e mundial, assim como nas inter-relações e entender como a sociedade, dispendo cada vez mais de capital e tecnologia, modifica o espaço natural.

Desta forma, devido ao amplo campo de estudo e ensino para o este componente curricular, pode-se dizer que “inexiste um consenso, mesmo no plano formal, a respeito da matéria tratada pela Geografia” (MORAES, 2007, p.37).

Um outro questionamento aos professores formadores diz respeito às mudanças nas matrizes curriculares do curso de licenciatura em Geografia no período de 2003 a 2018, se houve participação na elaboração de alguma mudança das matrizes curriculares nesse recorte temporal. Um professor formador (P4) afirma não ter participado dos debates, os demais disseram que sim, além de ter colaborado com as discussões. Pontuaram também quais mudanças no currículo de licenciatura em Geografia julgam ter melhorado a relação teoria e prática para a formação dos futuros professores de Geografia e por quê.

As mudanças no currículo de licenciatura em Geografia ocorrem principalmente em que os conteúdos são os meios para produzir aprendizagem e constituir competências nos estudantes enquanto futuros professores de Geografia. **(P1)**

No caso da divisão da licenciatura com o bacharelado acho que foi prejudicial aos dois cursos o primeiro foi pedagogizado demais sob orientação do MEC e o outro perdeu interesse dos alunos ingressantes na universidade. **(P2)**

Ampliação das atividades práticas escolares e de vivência escolar do aluno. **(P3)**

As mudanças nas matrizes curriculares que participei se deram no sentido de reduzir a carga horária dos cursos, em função de exigências das novas normativas do MEC. De forma geral penso que ocorreram mais pioras do que melhoras nas novas matrizes curriculares. A ampliação de conteúdos de Geotecnologias talvez seja a maior inovação nesse sentido. **(P5)**

Na última elaboração de PPC, que foi aprovado em 2013 a mudança iniciada foi a importância de prever nas ementas do curso a interação teoria e prática. Sendo destinada carga horária de 15 horas prática em diversas disciplinas. Os estágios Supervisionados que ganharam novos objetivos e metodologias a serem desenvolvidas na prática. **(P6)**

Práticas docentes. (P7)

Na de 2013 participei. Julgo que os Estágios Supervisionados como foram construídos possibilitaram essa relação teoria e pratica mais próxima, bem como a inserção no currículo de disciplinas mais voltadas ao ensino. (P8)

Não (P10)

Os currículos para formação de professores passaram e passam por várias alterações estruturais, que revelam as mudanças no pensar, no ser e na prática dos sujeitos sociais.

Ao descrever o currículo como “uma questão de ‘identidade’ ou de ‘subjetividade’”, Silva (2007, p. 15), explicita quão necessário é conhecer as racionalidades que fundamentam esse, uma vez que, segundo o autor, “o currículo acaba por nos tornar o que somos”, pois vai além do conhecimento, tornando-se uma identidade

Observa-se que as mudanças curriculares ocorridas no curso de licenciatura em Geografia, foram focadas na perspectiva de melhoras entre a relação da teoria dos conteúdos discutidos durante a formação acadêmica e a realidade prática vivenciada pelos egressos dentro da sala de aula nas escolas da E.B, para uma formação mais integral, menos teórica e mais prática, segundo várias falas dos decentes formadores. Para tanto, buscam reordenar as disciplinas, os conteúdos, as práticas docentes e as cargas horárias do curso. No entanto, temos falas que vão ao direcionamento contrário, apontando que a mudança pedagogizou a licenciatura.

As falas acima, dos professores P6 e P8, apontam que as mudanças nas DCNs, que levaram a construção e aprovação do PPC em 2013 do curso de licenciatura em Geografia, o Estagio Supervisionado aparece como possibilidade de melhoria da relação teoria e prática. De fato, consideramos que o estágio é um período de vivências durante a formação acadêmica da relação teoria e prática, pois estão intimamente ligados, e o Estádio Supervisionado é uma das possibilidades de estabelecer a tão necessária correlação entre teórica e prática, além de preparar o licenciando para o exercício da profissão professor.

Faz-se necessário compreender que a teoria e a prática podem ser definidas como práxis no momento em que ambas são interligadas, e num sentido de construir o conhecimento e sua aplicação.

Com relação as DCN's, estas encaminham a elaboração de currículos do Ensino Superior e apontam o desenvolvimento de competências e habilidades para que os egressos atuem no mercado de trabalho, no caso aqui específico do licenciado em Geografia. Há uma estrutura curricular prevista nas DCN's, que deve se pautar pelos critérios pedagógicos, de

forma integrada com métodos específicos, assegurando uma formação com aspectos da licenciatura desde o início do curso.

As DCNs direcionam a possibilidade de se pensar a formação de maneira integral e articulada, salientando que a reflexão a respeito da profissão perpassa todo o currículo. Cavalcanti (2003, p. 201) considera que, “para a atuação do professor de Geografia, é importante que sua formação dê conta da construção e reconstrução dos conhecimentos geográficos fundamentais e de seu significado social”.

Ao serem perguntados sobre os principais avanços e limites a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior, presente na resolução N° 02 do Conselho Nacional de Educação de 01/07/2015, a ser implementada nos cursos de licenciatura, e assim no curso de licenciatura em Geografia-campus de Porto Nacional, os professores formadores responderam:

Não observei mudanças. **(P1)**

Não tenho parâmetros para avaliar por que muda demais, agora mesmo já tem uma nova mudança anunciada. **(P2)**

Sem opinião definida. **(P3)**

Não vou comentar. **(P4)**

(Não respondeu) **(P5)**

Essa nova resolução tem como avanço a implementação de fato da teoria e prática em todas as disciplinas do curso. A parte prática para dar sentido na atuação do futuro professor da Educação Básica. E também já se pensando em estabelecer relações com a BNCC. **(P6)**

Fazer valer as práticas. **(P7)**

Creio que os principais avanços foram a preocupação com a formação inicial e também com a formação continuada; A apresentação do currículo como conjunto de valores fundamentais para a produção de significados no espaço social, a importância da valorização do profissional do magistério e as diretrizes prezam que em todo o processo formativo, a relação entre teoria e prática deva ser garantida, com elementos para o desenvolvimento de conhecimentos para o exercício da docência, tendo o Estágio supervisionado como atividade específica articulada com a prática. Esses avanços são importantes, no entanto os limites aparecem como, por exemplo: a adaptação curricular proposta; o processo de implementação dessas normativas e as garantias de condições para implementação das mudanças. **(P8)**

Mesmo que alguns professores citem a melhora entre a teoria e a prática, em especial preocupação com a prática docente, verificamos que, outros professores preferiram não opinar, dizem não ter parâmetros para avaliar.

Ao citar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o (a) professor (a) **P6** se refere ao ensino por competências que de acordo com Perrenoud (2000, p. 19) seria “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”.

O conhecimento essencial da ciência geográfica, aliado ao domínio na área pedagógica, é necessário ao professor de Geografia, mas deve também entender que a educação não se funda somente sob o pilar do aprender a conhecer e do aprender a fazer, mas também do aprender a ser e conviver, para ser professor, e mesmo para estar no mundo, o conhecimento específico não é suficiente.

Portanto, devemos sempre nos perguntar, qual o sentido dado à formação dos professores de Geografia na Graduação? Para tentarmos entender este sentido, perguntamos aos professores formadores qual o modelo de formação inicial em nível superior, desejável ao futuro professor de Geografia na Educação Básica, sendo este um dos objetivos dessa pesquisa. Diversos modelos de formação inicial desejável ao futuro professor da EB, apresentaram-se na fala dos professores formadores, que trazemos a seguir:

Professores com mais dedicação para as diversas instâncias educacionais. **(P1)**

A compreensão da realidade que ocorre no cotidiano da escola e das demais instâncias educacionais, conduz o profissional a uma dedicação maior a sua formação e com o trabalho que irá desenvolver, para Cavalcanti (2006), o processo de formação inicial implica a definição de um eixo de ligação entre a universidade, a escola e a Geografia escolar

A dedicação docente, realizada como prática social em suas variadas instâncias, possibilita que o professor se transforme num sujeito capaz de estimular saberes para atuação profissional. Segundo Francisco (2006, p. 36), “se quisermos ter bons professores, teremos que formá-los como sujeitos capazes de produzir ações e saberes, conscientes de seu compromisso social e político. Desta forma a resposta abaixo de um professor formador explicita essa afirmação.

Um professor que compreenda as transformações sociais de sua comunidade para daí ter uma base de análise do mundo contemporâneo. **(P2)**

A formação do professor precisa ser observada sob a ótica de alguém que, como cidadão e sujeito social, possui marcas do contexto sociocultural em que está inserido. Para Santos (2002, p. 262), “as estruturas são momentos ou marcos sólidos na corrente fluída da prática, e

que o seu grau de fluidez só pode ser determinado em situações concretas, estando condenado a modificar-se à medida que as situações se desenrolam. ”

A intencionalidade da formação de professores deve vir amparada em saberes que possam verbalizar às questões da sociedade contemporânea quanto a construção do conhecimento da ciência geográfica.

Sem opinião definida. **(P3)**

O professor de geografia da educação básica, deve conhecer o conteúdo que vai trabalhar e ter uma posição crítica teórico-crítica do espaço geográfico e da sociedade capitalista vigente. **(P4)**

Estudar o espaço geográfico pressupõe o entendimento de que esse espaço é organizado pelos homens provenientes das relações estabelecidas com a natureza e na sua vida em sociedade. Essa compreensão é imprescindível para se entender os problemas que a sociedade capitalista apresenta.

No artigo “A formação de professores de Geografia – o lugar da prática de ensino”, Cavalcanti (2003, p. 201) analisa o papel da disciplina de Didática e Prática de Ensino de Geografia a respeito do trabalho docente. Entende que, para a atuação do professor de Geografia, é necessário que sua formação “dê conta da construção e reconstrução dos conhecimentos geográficos fundamentais e de seu significado social”.

No decorrer de décadas, a educação era tida com a finalidade de transmissão e assimilação de saberes. Atualmente, vivemos num momento de afirmação na educação, que exige mudanças com relação ao seu protagonismo, haja vista que a construção do conhecimento se constitui como um meio de emancipação humana. Logo, este conhecimento geográfico deve levar à reflexão crítica e possibilitar ao educando o desenvolvimento da cidadania

Necessitamos avançar muito no uso de Tecnologias da Informação. **(P5)**

Existe uma profunda alteração da relação conhecimento, sociedade e universidade. A formação docente para a EB deve implementar as mudanças na educação nesse nível de escolaridade, preparando um outro perfil de cidadania voltada à tecnologia e a atuação política no espaço local e nacional.

É essencial que consideremos os desafios com os quais os professores têm se deparado, são mudanças extremas na sociedade, na relação com o mundo do trabalho, na tecnologia da informação e na economia, que têm modificado as relações existentes na escola que contribuem para definir novas exigências profissionais.

Um modelo que de fato privilegie a interação teoria e prática, possibilite o licenciando em geografia pensar geograficamente, desenvolver o raciocínio geográfico para que possa aplicá-lo na Educação Básica. E com programas institucionais como PIBID e Residência Pedagógica que continuem garantindo um aperfeiçoamento e experiência do licenciando em sala de aula. **(P6)**

Tal modelo contribuirá para que a Geografia escolar seja uma disciplina que possibilite aos professores a capacidade de analisar e interpretar a realidade, com condições de fazer proposições que sejam adequadas à sociedade.

Precisamos pensar o ensino da Geografia e analisar o processo de formação docente para a área.

Portanto, faz-se necessário conhecer e refletir a respeito do processo que envolve a identidade profissional docente, pois sua “prática é resultado do saber, do fazer e principalmente de ser, significando um compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade e sua transformação” (Grillo, 2001, p.79).

Fazer uma maior aproximação com a realidade, uma comunicação com as escolas públicas, dialogar com a comunidade que o aluno faz parte! **(P7)**

Uma proposta de formação integral, que proporcione reflexão teórica prática voltada para a tomada de decisão em face do dinamismo da sala de aula e que dote o futuro profissional em Geografia de habilidades para perceber e analisar criticamente a realidade. **(P8)**

Os futuros professores devem ter uma formação integral adequada, que absorva as possibilidades de desenvolvimentos cognitivo, sócio afetivo e técnico, isto é, conhecimentos próprios à profissionalização docente, que possibilitem a complementação entre a teoria e a prática.

A formulação das questões não visa buscar, de fato, culpados, mas a compreensão / análise dos docentes sobre o processo formativo, em que podemos entender o contexto mais amplo, formação inicial e práticas no cotidiano escolar, ou seja, os lugares onde realmente os fatos se concretizam, universidade e escola.

### **CAPITULO III - AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES EGRESSOS SOBRE FORMAÇÃO INICIAL E A PRÁTICA NO COTIDIANO ESCOLAR**

A escolha das representações sociais como recorte teórico e metodológico buscou encontrar nas falas dos professores de EB em Geografia as representações a respeito de sua formação inicial e da prática escolar, portanto, compreender o modo como a formação inicial é vista pelos professores egressos e percorrer a compreensão acerca de como os professores representam essa formação.

A respeito da formação e da atividade docente, Alves-Mazzotti (2008) afirma que:

“por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p.60-61).

Conforme o tema desta pesquisa, que trata a respeito da formação inicial e das práticas docentes em sala de aula, buscamos conhecer as representações sociais de nossos professores, contemplados na pesquisa, abordando os seguintes temas: escolha profissional, formação inicial, desafios do início de carreira, carreira atual e práticas no cotidiano da sala de aula.

As representações sociais são processos que se formam a partir de dois elementos, a imagem e o conceito, que Moscovici denominou de Objetivação (exteriorizar a subjetividade, concretizar as ideais abstratas) e Ancoragem (dar sentido a algo concreto, integrá-lo cognitivamente, classificá-lo e nomeá-lo) que se referem a combinação entre atividade cognitiva e o ambiente social em que são criadas as representações.

#### **3.1 A cidade de Porto Nacional, os professores egressos do curso de licenciatura em Geografia e as Escolas Públicas Estaduais, no universo da pesquisa**

É primordial que haja uma descrição de nosso recorte espacial, como elemento da nossa pesquisa. Porto Nacional é um município brasileiro localizado no mais novo estado da federação brasileira, o Tocantins. O município é apontado com um centro regional perto da capital Palmas, de acesso importante à algumas regiões do estado e do país. (Mapa 1)

O primeiro povoado surgiu no fim do século XVIII, sob influência dos bandeirantes, aventureiros portugueses que, ajudados pelo braço forte do escravo africano, adentravam pelos sertões do Brasil em busca do ouro.

Fundado no início do século XIX, Porto Nacional sempre esteve diretamente ligado histórica e culturalmente ao rio Tocantins. O principal meio de acesso era o rio. Embarcações

rompiam o rio Tocantins transportando mercadorias entre Porto Nacional e Belém do Pará. A partir da construção da rodovia BR-153, nos anos 1970, o movimento de mercadorias e pessoas passou para a via terrestre.

Os nomes conferidos à cidade estão vinculados ao momento política vigente no país: Porto Real, quando era Brasil-reino; Porto Imperial, na época do Império e finalmente Porto Nacional, após a proclamação da república.

Porto Nacional possui um clima tropical e na sua vegetação original destaca-se o Cerrado. O município está inserido na bacia hidrográfica do rio Tocantins na sua porção ocidental e possui relevo plano, estando a uma altitude de 212 metros. Localiza-se a menos de uma hora de viagem de veículo da capital Palmas, distante 60 km. Com a construção da Usina Hidrelétrica Luiz Eduardo Magalhães, na cidade de Lajeado-TO, Porto Nacional deixou de conviver com o rio para conviver com o lago.

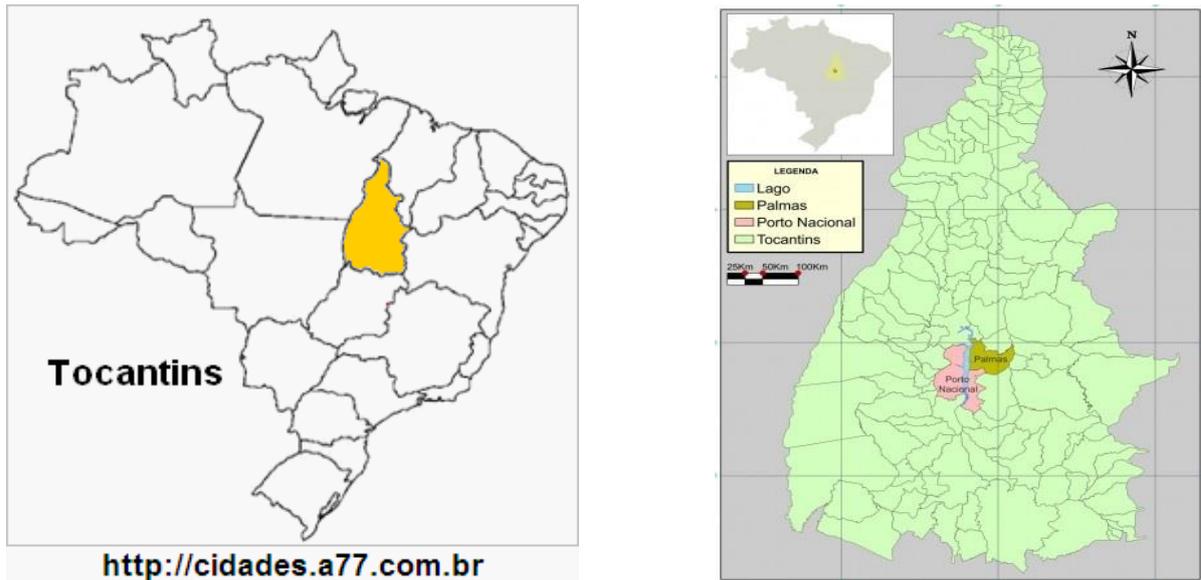
Geograficamente o município se limita ao norte com Miracema do Tocantins; a leste: Palmas, Monte do Carmo e Silvanópolis; ao sul: Ipueiras, Brejinho de Nazaré, Fátima e a oeste: Oliveira de Fátima, Nova Rosalândia, Pugmil e Paraíso do Tocantins.

A cidade de Porto Nacional possui uma população de pouco mais de 53 mil habitantes segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) / 2020 – sendo considerada, no quesito populacional, a quarta maior cidade do estado.

Popularmente denominada de "Capital do Agronegócio", é notável seu potencial agropecuário, especialmente para a monocultura da soja e vê no desenvolvimento da capital Palmas, uma oportunidade para o crescimento do comércio local e maior fluxo de capital no município. Porto Nacional possui o quarto maior PIB do Estado.

As principais rodovias que atendem Porto Nacional são as rodovias estaduais TO-255, TO-070 e 050, pavimentadas e com razoáveis condições de trafegabilidade. A TO-050 interliga o município a capital Palmas. Já a TO-255 faz a ligação de Porto Nacional com outra importante rodovia, a BR-153, que liga as cidades de Araguaína e Gurupi e também que dá acesso aos estados de Goiás e ao Pará.

Mapa 1: Localização geográfica da cidade de Porto Nacional-TO



Fonte: <http://cidades.a77.com.br>

As escolas do universo da pesquisa, em que há egressos do curso de licenciatura em Geografia / UFT - Campus de Porto Nacional, fazem parte da DRE de Porto Nacional, no estado do Tocantins. São escolas da rede Estadual de Ensino e ligadas a Secretaria da Educação, Juventude e Esportes - SEDUC. A DRE na cidade de Porto Nacional-TO tem sob sua coordenação 15 (quinze) unidades escolares, sendo 12 (onze) urbanas e 03 (três) consideradas do campo.

Somente nas escolas urbanas foram encontrados professores de Geografia egressos do curso de licenciatura em Geografia na UFT – Campus de Porto Nacional, dentro do nosso recorte temporal de 2003 a 2018.

Desta forma, as entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE B) foram aplicadas para 09 (nove) professores lotados nas seguintes escolas urbanas de Porto Nacional:

\*Colégio Estadual Prof.<sup>a</sup>. Alcides Rodrigues Aires, que funciona em três turnos e possui o Ensino Fundamental – séries finais, EJA – Educação de Jovens e Adultos do I, II e III Segmentos do sistema prisional;

\*CEM – Félix Camoa, que atende nos turnos matutino e vespertino, de forma integral, apenas com o ensino médio do programa Jovem em Ação;

\* Colégio Estadual Irmã Aspásia, funciona nos turnos matutino e vespertino com Ensino Fundamental – séries finais e ensino médio;

\*Colégio Estadual Mal. Artur da Costa e Silva, atende em três turnos com Ensino Fundamental – séries finais, ensino médio e EJA III Segmento (Ensino Médio);

\* Escola Estadual Dom Domingos Carrerot, funciona nos turnos matutino e vespertino com Ensino Fundamental – séries finais;

\* Escola Estadual de Tempo Integral D. Pedro II, atendendo nos turnos matutino e vespertino, de forma integral, com Ensino Fundamental – séries finais

\*Colégio Militar do Estado do Tocantins Custódia da Silva Pedreira, que funciona nos turnos matutino e vespertino com Ensino Fundamental – séries finais e ensino médio.

A seguir o quadro 2, apresenta as escolas públicas – universo da pesquisa.

**Quadro 2- Escolas Públicas – Universo da pesquisa**

ESCOLA	LOCALIZAÇÃO	MODALIDADE DE ENSINO	TURNOS
Profa. Alcides Rodrigues Aires	Urbana	Fundamental Anos Finais / EJA I, II e III Segmentos	Diurno e Noturno
CEM – Félix Camoa	Urbana	Médio – Programa Jovem em Ação	Diurno
Irmã Aspásia	Urbana	Fundamental Anos Finais / Médio	Diurno
Mal. Artur da Costa e Silva	Urbana	Fundamental Anos Finais / Médio / EJA III Segmento	Diurno e Noturno
D. Domingos Carrerot	Urbana	Fundamental Anos Finais	Diurno
D. Pedro II	Urbana	Fundamental Anos Finais / Integral	Diurno
Col. Militar do Estado do Tocantins Custódia da Silva Pedreira	Urbana	Fundamental Anos Finais / Médio	Diurno

Fonte: Setor de RH da DRE – Porto Nacional / 2021

Conforme já mencionado em outros momentos, os professores egressos de licenciatura em Geografia do campus de Porto Nacional que fazem parte do universo desta pesquisa, são aqueles que se encontram no espaço de recorte temporal desta pesquisa, egressos a partir do

ano de 2003, quando se inicia o processo de federalização da Universidade Federal do Tocantins até o ano de 2018, e que estão atuando em sala de aula no componente curricular de Geografia.

Ressaltamos que a entrevista semiestruturada foi aplicada a 09 (nove) professores, desse total, 08 (oito) fizeram a devolutiva. Inicialmente a proposta era entrevista presencial, em razão da pandemia causada pelo novo corona vírus Sars-CoV-2, o formulário de pesquisa foi enviado através de correio eletrônico, comumente conhecido por *e-mail*. A entrevista semiestruturada foi pensada a partir: a) Perfil do trabalho; b) Escolha profissional; c) Formação inicial; d) Desafios da Carreira; e) Carreira atual; f) Prática no cotidiano da sala de aula.

A seguir trazemos o quadro 3, que nos apresenta o perfil dos professores egressos.

**Quadro 3- Perfil dos professores egressos**

<b>Professor</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação</b>	<b>Ano de Conclusão</b>	<b>Tempo de Experiência Docente (Anos)</b>
Professor 1	42	Geografia - Licenciatura	2006	09
Professor 2	30	Geografia - Licenciatura	2017	04
Professor 3	35	Geografia - Licenciatura	2007	Mais de 10
Professor 4	45	Geografia - Licenciatura	2011	13
Professor 5	Não informou	Geografia - Licenciatura	2017	03
Professor 6	Não informou	Geografia - Licenciatura	2004	15
Professor 7	38	Geografia - Licenciatura	2012	08
Professor 8	44	Geografia - Licenciatura	2003	02

Fonte: Questionário das entrevistas semiestruturadas / 2020

Conforme prevê o TCLE para os professores egressos, para manter o anonimato dos entrevistados, foram adotados critérios que evitam a identificação dos participantes. A fim de garantir a inviolabilidade de sigilo dos professores egressos que responderam à pesquisa,

optou-se por utilizar as letras “PEB”, professor da Educação Básica, seguida de números cardinais (1,2,3, 4, 5, 6.....) para identificá-los.

A partir das entrevistas semiestruturadas, em que os professores apresentaram suas respostas, utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2007), para organizar, selecionar e categorizar suas representações sociais.

### 3.2 A Análise do Conteúdo

Conforme Franco (2012, p.27), “ o ponto de partida da Análise do Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente expressa um significado e um sentido”.

As mensagens dos professores de Geografia, em suas entrevistas, explicitam suas representações. E, para entendemos essas representações sociais, usamos a técnica da Análise do Conteúdo (BARDIN, 2007; FRANCO 2012).

Para Franco (2012, p.12), “as mensagens expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento”. Segundo esta mesma autora, Franco (2012, p.22), “a análise do conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica”.

Portanto, o valor da informação vincula-se a alguns atributos do emissor da mensagem. E é por esse motivo que toda “análise do conteúdo implica comparações contextuais” (FRANCO, 2012, p.22). A Análise de Conteúdo conecta-se aos fatores condicionantes da mensagem e necessita de um parâmetro para seu entendimento.

Franco (2012, p.25) afirma ainda, que “a análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem”. Isto quer dizer que, uma série de perguntas, permite ao pesquisador fazer “inferências sobre qualquer elemento de comunicação” .

Ao se construir uma mensagem, é necessária fonte, o canal de transmissão, um receptor e o decodificador da mensagem. A respeito disto, Franco (2012, p.26) enfatiza que:

Toda comunicação é composta de cinco elementos: uma fonte ou emissão, um processo codificador que resulta em uma mensagem e se utiliza de um canal de transmissão; um receptor, ou um detector da mensagem e seu processo decodificador.

Para Bardin (2007, p.38), a análise de conteúdo “pode ser considerada como um conjunto de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de

descrição do conteúdo das mensagens”. Portanto na técnica dessa análise, há dois momentos: a pré-análise e a categorização.

A pré-análise é a etapa inicial para a sistematização da Análise de Conteúdo e organização dos materiais disponíveis. Após a coleta de dados, partimos para a codificação. Porém, antes de iniciar a análise propriamente dita, é importante avaliar o que faz sentido analisar e o que ainda precisa ser coletado.

Segundo Bardin (2007), na pré-análise, devemos fazer:

- a) Uma leitura flutuante do material, para ver do que se trata;
- b) Escolher os documentos que serão analisados (a priori) ou selecionar os documentos que foram coletados para a análise (a posteriori);
- c) Constituir o *corpus* com base na exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência;
- d) Formular hipóteses e objetivos ;
- e) Preparar o material.

A categorização é um processo pelo qual se agrega dados considerados comuns entre si, mediante critérios estabelecidos, que podem ser semânticos, originando categorias temáticas. Podem ser sintáticos definindo-se categorias a partir de verbos, adjetivos, substantivos.

Portanto, a categorização classifica os elementos de uma mensagem conforme certos critérios, favorecendo a análise da informação, porém, deve fundamentar-se numa deliberação exata do problema, dos objetivos e dos elementos aproveitados na análise de conteúdo.

Com base nos objetivos e problemas da pesquisa elaboramos o quadro 4, de delineamento da pesquisa.

**Quadro 4 – Delineamento do Plano de Pesquisa**

Finalidade	Ramo de Semântica	Tipos de Comparação	Questões	Problema de Pesquisa
Analisar a inter-relação da formação inicial à prática escolar, no cotidiano da sala de aula dos professores egressos do curso de licenciatura em Geografia do Campus de Porto Nacional/UFT,	Interpretar o sentido dos dados coletados nas entrevistas dos Professores de Geografia da Educação Básica da rede urbana estadual de ensino, no	Entrevistas semiestruturadas com roteiro.	Quais as representações sociais sobre formação inicial e prática na sala de aula?  Quais potencialidades e dificuldades da prática cotidiana em sala de aula?	O que pensam os egressos da licenciatura em Geografia do Campus de Porto Nacional-TO do período de 2003 a 2018, regentes em sala de aula nas escolas estaduais da Educação

<p>no período de 2003 a 2018, que estão atuando na zona urbana da rede pública estadual de ensino no município Porto Nacional - TO a partir das suas representações sociais.</p>	<p>município de Porto Nacional-TO, a respeito de sua formação inicial e as práticas em sala de aula.</p>		<p>Como os professores de Geografia mobilizam os saberes apreendidos, no âmbito escolar?</p> <p>De que forma o processo de formação continuada está presente nas atividades escolares?</p>	<p>Básica de Porto Nacional, sobre sua formação inicial, sobre a Geografia que aprenderam e que ensinam?</p> <p>As interfaces do processo de formação inicial desses professores egressos que atuam na rede estadual de Porto Nacional mobilizam o conhecimento no âmbito escolar?</p> <p>De que maneira a formação inicial contribui para a formação do professor de Geografia neste início do século XXI no Estado do Tocantins?</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Dados referentes à Técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2007; FRANCO, 2012)

A partir do delineamento do plano de pesquisa e para iniciar o processo propriamente da análise de conteúdo, passamos para as etapas de definir as unidades de análise.

Uma das mais básicas e importantes decisões para o pesquisador é a seleção das unidades de análise. Nos estudos qualitativos, o investigador é orientado pelas questões de pesquisa que necessitam ser respondidas. Mais frequentemente, as unidades de análises incluem palavras, sentenças, frases, parágrafos ou um texto completo de entrevistas, diários ou livros (9). Existem várias opções na escolha dos recortes a serem utilizados, mas percebemos um interesse maior pela análise temática (temas), o que nos leva ao uso de sentenças, frases ou parágrafos como unidades de análise. (CAMPOS, 2004,p 613)

As unidades de análise se dividem em unidades de registro e unidades de contexto. A seguir apontamos o significado dessas unidades e como elas aparecem na pesquisa.

### 3.2.1 Unidades de Registro e Unidades de Contexto

A unidade de registro é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização. A unidade de registro pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis.

Na análise de conteúdo o critério de recorte é o semântico, ou seja, o significado ou o sentido linguístico (palavra, frase, etc.). As unidades de registro podem ser de diferentes tipos, cada uma se adapta a um tipo de investigação, como unidades de registro, Bardin (2007) destaca:

**1-A Palavra** – está relacionada com a incidência com que certas expressões linguísticas aparecem na escrita ou na oralidade. Daí dizer que é o menor registro de unidade utilizada.

**2-O Tema** – é um recorte do sentido que envolve motivações acerca de opiniões, valores, tendências, atitudes e crenças, tornando-se uma afirmação sobre certo assunto;

**3-O Personagem** - diz respeito ao indivíduo com características peculiares que podem, segundo os critérios sociais, econômicos, educacionais, étnicos, de gêneros, etc., serem classificados;

**4-O Item** - pode ser utilizado quando a ideia principal de um texto, fala ou documento são decisivos para identificar a unidade investigada.

Ao elaborarmos as entrevistas para ser aplicadas aos professores da Educação Básica, definimos como unidade de registro a partir da indicação de Bardin (2007), o tema, pois utilizamos a fala dos professores e suas representações a respeito de sua formação inicial e da prática na sala de aula.

As Unidades de contexto servem de base para as Unidades de Análise, pois são os segmentos mais extensos do conteúdo a serem investigados, é essencial para análise e interpretação do texto que será interpretado, instituindo a distinção entre “*significado*” e “*sentido*”.

Para Bardin (2007) e Franco (2012), as unidades de contexto são apontadas como unidades imprescindíveis para compreender a representação da unidade de registro, pois fornece significado à mensagem.

A seguir trazemos quadro 5 que são as unidades de Contexto nesta pesquisa, encontradas nas falas dos professores da EB ao analisar as respostas das entrevistas semiestruturadas.

**Quadro 5 – Unidade de Contexto**

Formação Inicial	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ano de Conclusão de curso de Geografia</li> <li>2. Quais dificuldades você teve durante o curso de licenciatura?</li> <li>3. Quando tempo levou para se formar?</li> <li>4. Quais disciplinas de caráter didático pedagógico você cursou?</li> <li>5. Aproximação com a escola da Educação Básica. Havia uma inter-relação Universidade/Escola? Se sim, de que forma. Se não, por que?</li> <li>6. Na sua formação inicial, você teve algum direcionamento para as práticas em sala de aula? Como e quais?</li> <li>7. Você teve aulas práticas? Se sim, quais, quando e relacionadas as quais disciplinas?</li> <li>8 - Que saberes curricular e disciplinar foram aprendidos na sua formação inicial, que são mobilizados na sua atuação profissional?</li> </ol>
Escolha Profissional	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O que te motivou cursar licenciatura em Geografia?</li> <li>2. A opção pelo curso de Geografia foi sua primeira escolha? Porque?</li> </ol>
Desafios do Início da Carreira	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Com relação aos conteúdos geográficos, como você avalia o ensino da Geografia escolar e a articulação entre a prática docente e a teoria geográfico-pedagógica aprendida na Universidade?</li> </ol>
Carreira atual	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Possui pós-graduação? Se SIM, quantas, qual o nível e em que área?</li> <li>2. Quais as Séries/Anos de atuação, na Educação Básica?</li> <li>3. Qual seu tempo de experiência docente na Educação Básica?</li> <li>4. Quais avanços você identifica na BNCC? E quais retrocessos? Você conhece o Documento Curricular do Tocantins? Quais avanços e retrocessos? O que são competências e habilidades?</li> <li>5. Qual a função social da Geografia na escola?</li> <li>6. Qual a importância da Geografia na educação básica?</li> <li>7. O que é a Geografia?</li> <li>8. Porque ensinamos Geografia na educação básica?</li> </ol>

	9. O processo de formação continuada está presente nas atividades da escola, nas atividades propostas pela SEDUC? De que forma?
Prática no Cotidiano da Sala de aula	1. Fale da sua prática como professor (a) de Geografia da educação básica, em sala de aula, as dificuldades e as potencialidades. 2. Explique como sua experiência em sala de aula contribui para a sua prática profissional.

Fonte: Dados do Questionário de Entrevista Semiestruturada (APÊNDICE B)

Após definirmos as unidades de registro e de contexto das unidades de análise, passamos para o momento da organização da análise e a da definição das categorias. A organização da análise é o que Bardin (2007) e Franco (2012) chamaram de pré-análises, conforme anteriormente já indicado neste trabalho, e mais, a pré-análise é uma fase inicial, em que se cria um plano de análise e tem “três incumbências: escolha dos documentos, a elaboração de hipóteses ou objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final” (FRANCO, 2012, p.53).

A pré-análise da pesquisa desenvolveu-se com as leituras das entrevistas semiestruturadas aplicadas aos professores da EB, lotados nas unidades escolares da rede pública estadual no município de Porto Nacional, previamente selecionadas e com os critérios que Bardin (2007) apontam para se fazer a pré-análise, buscando a RS nas falas dos professores relacionadas à sua formação inicial e das práticas em sala de aula. Posterior a pré-análise, e com a determinação do *corpus*, que, conforme Bardin (2007, p.96), “é um conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”, para a pesquisa aqui apresentada, realizadas as leituras em artigos, livros, teses e dissertações, a respeito da formação de professor, formação inicial do professor em Geografia e práticas na sala de aula.

Para Bardin (2007, p.96), a organização do *corpus* requer certas regras: a **regra da exaustividade** que se refere a apropriação das informações que constituem o corpus; **regra da representatividade**, onde a amostra, em grande quantidade representativa é considerada um elemento da análise; e a **regra da homogeneidade**, segundo a qual os materiais devem ter métodos de escolha, questões e respostas analisadas com critérios idênticos.

A formulação de hipóteses também compõe o trabalho de análise. De acordo Franco (2012, p.57), “uma hipótese é uma afirmação provisória que nos propomos a verificar (confirmar ou não), recorrendo a procedimentos de análise”. Algumas hipóteses surgem no processo de pesquisa, outras, são anteriores, como a de que “a formação do professor Geografia

é muito teórica, voltada mais a conteúdos do que a práticas de ensino”, o que se refere às suas representações sociais.

Após a etapa da pré-análise, seguiu-se a etapa de definição de categorias. Para Franco (2012, p.63) a categorização é a etapa mais importante da Análise de Conteúdo, “a categorização é uma operação de elementos construtivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”.

A categorização pode estar presente até mesmo antes da realização da coleta de dados, mas, no caso desse trabalho, as categorias foram definidas depois da realização das entrevistas, assim como as dimensões de análise e as unidades de sentido.

De posse dos dados coletados nas entrevistas e seguindo o critério da pré-análise, definiu-se as dimensões e as categorias de análise, assim como as unidades de sentido, que incorporam as unidades de registro e as de contexto.

### 3.3 As representações dos professores egressos do curso de Geografia-UFT/Porto Nacional

Conforme Moscovici (2013, p. 9), “o conhecimento emerge do mundo onde as pessoas se encontram e interagem, do mundo onde os interesses humanos, necessidades e desejos encontram expressão, satisfação ou frustração”.

A escola é um lugar essencial de interação da comunidade escolar, em que surgem as percepções e as representações dos professores. Para conhecer as representações dos professores de Geografia egressos da UFT- Campus de Porto Nacional, que atuam nas escolas públicas estaduais, no município de Porto Nacional, sobre sua formação inicial e práticas em sala de aula, foram coletadas informações no âmbito de uma abordagem qualitativa de pesquisa.

A pesquisa qualitativa, ao averiguar a compreensão dos significados e características conjunturais do problema ou objeto investigado, permite detalhar sua complexidade, ao examiná-la. Para Paulilo (1999), a pesquisa qualitativa

[...] trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões e adequa-se a aprofundar a complexidade de fatos e processos particulares e específicos a indivíduos e grupos. A abordagem qualitativa é empregada, portanto, para a compreensão de fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna (PAULILO, 1999, p. 135)

Depois de receber as entrevistas, foi realizado um processo de organização sistemática de todo material. É um processo que Moscovici (2012) denomina de codificação centrada no conteúdo, como a seguinte afirmação:

A codificação centrada no conteúdo é orientada para a separação dos temas mais frequentes que se mostram pertinentes ao nosso problema. Ela permite também definir

vocabulário que a exprime. As categorias e os temas permitem que possamos abstrair e generalizar, combinando discursos muito individualizados, e ao mesmo tempo operar estatisticamente como se fossem questões e respostas. (MOSCOVICI, 2012, p. 32/33)

Os temas mais recorrentes que apareceram nas entrevistas foram selecionados e posteriormente transformados, com o suporte da técnica de Análise de Conteúdo, em três dimensões de análise na pesquisa. Dessa forma, convertemos esses dados em algo conhecido, ou seja, procuramos fazer a objetivação das informações. Para Moscovici (2013, p.61), objetivar é transformar “algo abstrato em algo concreto”.

Para Abdalla (2008), a objetivação tem três critérios práticos. O primeiro é a construção seletiva, onde há uma seleção dos elementos representados para evitar o exagero de informações. O segundo organização das representações e, finalmente, o terceiro que é a naturalização, onde há a transformação do abstrato em algo com valores concretos, reais.

Ao trabalharmos os dados, dividindo-os, pontuando os aspectos mais relevantes, procurando os padrões para uma classificação, ocorre o que Moscovici denomina de ancoragem, ou seja, quando transformamos o desconhecido em referência, por exemplo, ao analisarmos as informações coletadas nas entrevistas semiestruturadas, a fim de entendermos como foi a formação inicial desses professores. Como afirma Moscovici (2012, p.156), ancoragem ajuda a classificação das imagens criadas, atribuindo sentido às percepções dos professores. Como destaca ainda o mesmo autor (2012, p. 156): “A ancoragem designa a inserção de uma ciência na hierarquia dos valores e nas operações concretizadas pela sociedade”.

Tendo como base a Análise de Conteúdo, é possível conhecer as representações sociais elencados pelos professores sobre sua formação inicial. Assim, após realizadas as pré-análises dos dados das pesquisas dos professores da educação básica de Porto Nacional, determinamos três dimensões de análise: a Dimensão Formativa, a Dimensão Profissional e a Dimensão da Prática Escolar. Na dimensão formativa evidenciamos como foi o processo da formação inicial do professor, na dimensão profissional apresentamos como a formação inicial desse professor contribuiu para a sua profissionalização docente e a prática escolar visa entender as dificuldades e potencialidades no cotidiano da sala de aula.

Assim, quando ocorre a ancoragem, há uma classificação que conduz a uma categorização, que auxilia para a reconstrução das representações. Sobre o processo de ancoragem, Moscovici (2012, p.61) afirma que é um:

[...] processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que

nós pensamos ser apropriada... Ancorar é, pois classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras.

De posse das falas dos professores, selecionamos as informações mais frequentes, reunimos por analogia e fizemos a classificação e categorização dessas falas e as transformamos em categorias temáticas e unidades de sentido que estão descritas no Quadro 6, a seguir:

**Quadro 6 – Das Dimensões e Categorias de Análise às Unidades de Sentido**

Dimensão de Análise	Categoria de Análise	Unidade de Sentido
1º Dimensão Formativa	Formação Inicial	1º Opção pelo curso de licenciatura em Geografia 2º Saberes necessários à docência
2º Dimensão Profissional	Desafio do Início de Carreira e a carreira atual	1º Articulação entre a prática docente e a teoria aprendida na Universidade 2º Documentos normativos, a Geografia e a formação continuada
3º Dimensão Prática Escolar	Prática no Cotidiano da Sala de aula	1º Dificuldades e potencialidades na experiência da prática em sala de aula

Fonte: Dados referentes às Entrevistas Semiestruturadas/ 2020

Vala (2004, p.457) afirma que: “Os indivíduos não se limitam a receber e processar informação, são também construtores de significados e teorizam a representação social”. Assim sendo, buscamos apresentar e interpretar as informações coletadas por meio das entrevistas semiestruturadas e analisar a formação de Geografia mediante a representação desses professores.

A seguir apresentamos uma análise da dimensão formativa, destacando a formação inicial, em seguida a análise da dimensão profissional, enfocando a importância da formação inicial para o início da carreira e por última a prática escolar como instrumento no dia-a-dia de uma sala de aula.

### 3.3.1 1ª Dimensão de Análise - Dimensão Formativa

A dimensão formativa refere-se aos saberes necessários que repercutem no processo formativo e na atuação profissional dos futuros regentes de sala de aula. É a fase de preparação para a docência, pois a formação inicial, é muito importante para se entender certos problemas da educação.

De posse e conhecidas as respostas dos professores, estas transformaram-se em indicadores nesta primeira dimensão e como buscamos as representações sociais dos professores, agrupamos as falas desses sujeitos na categoria que nos levaram a criação da categoria Formação Inicial.

A categoria formação inicial se subdivide em duas unidades de sentido: Opção pelo curso de Geografia (1ª Unidade de Sentido) e Saberes Necessários à Docência (2ª Unidade de sentido).

#### 3.3.1.1 Opção pelo curso de Geografia (1ª Unidade de Sentido)

Possuir graduação superior e ampliar a possibilidade de emprego com uma remuneração maior, uma vez que no momento as minhas condições pessoais me impossibilitavam de buscar outras alternativas. **(PEB1)**.

Além de me identificar com o curso, eu via a possibilidade de trabalhar na área que eu gosto. **(PEB2)**.

Oferta do curso no turno noturno. **(PEB3)**.

Amor que tenho pela sala de aula, pois já era professor do cursinho pré-vestibular. **(PEB4)**.

Primeiramente por estar muito tempo fora da sala de aula, pois terminei o ensino médio em 2004. Segundo, pela estagnação financeira, ou seja, o ganho com o trabalho não estava suprimindo as necessidades familiares, na época. **(PEB5)**.

Vontade de trabalhar na sala de aula. Ter contato direto com os alunos. **(PEB6)**.

Quando me deparei em uma sala de aula repleta de pessoas mais velhas que eu, com muitas dificuldades e a professora na época precisando de ajuda, então me coloquei à disposição pra ajudar. Daí surgiu o desejo e ardente prazer de ajudar quem mais precisa. ...só restava encontrar o curso certo e com esta aproximação da Geografia, fiz minha escolha. **(PEB 7)**.

Acesso fácil em minha cidade e questão financeira, pois se tratava de universidade pública. **(PEB8)**.

A fala do professor acima, PEB4, indica uma das motivações para cursar licenciatura. Os professores egressos foram na entrevista questionados sobre o que os motivaram a cursar licenciatura em Geografia. As respostas estão organizadas no Quadro 7, logo abaixo.

**Quadro 7 - Categoria da Escolha Profissional**

<b>Respostas</b>	<b>Números de professores</b>
<b>Escolha pela Licenciatura</b>	
Possibilidade de emprego melhor	02
Vontade de trabalhar na sala de aula	04
Questão financeira	02
<b>Escolha pelo Curso de Geografia</b>	
Afinidade com a Geografia	05
Falta de condições financeiras para pagar outro curso em faculdade particular	01
Buscar aprendizado sobre o espaço geográfico	01
Vontade de aprender Geografia	01

Fonte: Dados referentes as Entrevistas Semiestruturadas / 2020

Sabemos que a opção pela licenciatura no momento atual não é prioridade dos jovens, visto que a atividade docente não tem despertado interesses. No entanto, 50 por cento das respostas dos professores egressos apontam no sentido contrário, ‘a vontade de trabalhar na sala de aula’.

E quando perguntados se a Geografia foi sua primeira escolha e o porquê, a maioria respondeu que sim, veja Quadro 7, aqui a representação mais presente, na fala dos professores, é a questão da afinidade com a Geografia, conforme suas falas descritas abaixo:

Não! Não dispunha de condições financeiras para pagar outro curso em uma faculdade particular. **(PEB1)**.

Me identifiquei com o curso. **(PEB2)**.

Sim! Buscando aprendizado sobre espaço geográfico. **(PEB3)**.

Afinidade com a área de Geografia. **(PEB4)**.

Sim! Eu já tinha família constituída e trabalho fixo. Assim, dentre os cursos ofertados no vestibular da época, o mais viável e de meu interesse foi o de Geografia. **(PEB5)**.

Sim! Vontade de aprender sobre Geografia e pela necessidade de ter um curso superior. **(PEB6)**.

A partir da experiência, ainda cursando o ensino fundamental, já sentia uma proximidade com a disciplina. Sempre tirei ótimas notas em Geografia **(PEB7)**.

Decidir prestar vestibular para Geografia por ser fácil acesso e minha cidade e por identificar com a Geografia no ensino médio. **(PEB8)**

### 3.3.1.2 Saberes Necessários à Docência (2ª Unidade de sentido)

Dentre as funções das Universidades, sobretudo nos cursos de licenciatura, está a preparação dos graduandos em licenciatura para o exercício da docência.

O exercício da docência, faz com que o professor mobilize elementos advindos de sua experiência e do processo formativo, e que são passíveis de aperfeiçoamento e aprendizagem ao longo da formação (inicial ou continuada).

Nesta Unidade de sentido, saberes necessário à docência, observamos que as representações sociais que aparecem na fala dos professores egressos no tocante as dificuldades em cursar licenciatura são: curso sem recursos, como laboratórios e a adaptação entre trabalho, família e Universidade, que estão representadas nas falas abaixo.

Financeiras e emocionais pela perda dos pais. **(PEB1)**

Durante o período em que cursei, tínhamos poucos recursos dentro do curso. **(PEB2)**

Estudar e trabalhar ao mesmo tempo. **(PEB3)**

Greves e falta de laboratórios. **(PEB4)**

Conciliar estudos e família. **(PEB5)**

Questões financeiras para participar das aulas, seminários e aulas práticas. **(PEB6)**

O universo totalmente diferente, que você precisa urgentemente se adaptar a ele em todos os aspectos: familiar, profissional, social, conceitual etc. **(PEB7)**

Estudar e trabalhar ao mesmo tempo. **(PEB8)**

Num outro ponto, quando perguntamos a respeito das disciplinas de caráter didático-pedagógico, segundo professores egressos são lembranças boas, no entanto, quando observamos as respostas, estas trazem disciplinas tanto do caráter didático-pedagógico quanto do caráter específico da Ciência Geográfica.

Teoria e Método em Geografia e Didática. **(PEB1)**

Prática de Ensino em Geografia. **(PEB2)**

Didáticas, Métodos e Práticas do Ensino Fundamental e Métodos e Práticas do Ensino Médio. **(PEB3)**

(Não respondeu). **(PEB4)**

Filosofia, Sociologia e História. **(PEB5)**

Metodologia Científica, Didática I e II, Prática do Ensino Supervisionado em Geografia I, II e III, Técnica em Pesquisa da Educação. **(PEB6)**

Didática, Psicologia da Educação, Leitura e Prática de Produção de Texto, Metodologia do Ensino e Filosofia da Educação. **(PEB7)**

Geografia Econômica, Hidrologia, Estatística, Sociologia e Filosofia. **(PEB8)**

Observamos uma confusão com relação as diferenciações entre disciplinas de caráter didático pedagógico e as específicas da Ciência Geográfica, esta confusão pode ser em razão do que Candau (1999) nos aponta ao analisar a formação do professor nas diversas áreas disciplinares

A questão da articulação entre a formação no conteúdo específico e no pedagógico continua não resolvida. A chamada integração se limita, na grande maioria das vezes, a procurar uma relação mais adequada de sucessão ou concomitância entre estas duas dimensões da formação. Trata-se quase sempre de uma relação externa, de justaposição. Quando se tenta uma articulação interna entre o conteúdo específico e o pedagógico, esta fica limitada a algumas disciplinas consideradas integradas como Prática de ensino, as Didáticas Especiais e/ou as instrumentações para o Ensino. (CANDAU 1999, p. 33)

Quando perguntados se existe uma inter-relação entre Universidade e Escola, e como ela acontece, há entre alguns professores, uma representação de aproximação entre a Universidade e a Escola de ensino fundamental e médio, muito ligada a questão do Estágio obrigatório e essas reflexões se transformam em representações, porque, segundo Moscovici (2012, p. 9), “os membros de uma sociedade refletem sobre sua experiência e conduta”.

Sim. Estágios, palestras, aula campo e laboratório. **(PEB1)**

Sim. Presença de estagiários nas escolas. **(PEB2)**

Sim! Estágios. **(PEB3)**

Não! Distanciamento da dinâmica da realidade escolar. **(PEB4)**

Sim! Motivadora para futuros pesquisadores. **(PEB5)**

Sim! Estágios. **(PEB6)**

Sim. Estágios e PIBID. **(PEB7)**

Muito fraco. Só nos estágios. **(PEB8)**

O ponto principal em relação à questão da teoria e prática dos professores é que a universidade foi importante para a formação, nota-se aqui que a prática está relacionada sobretudo ao estágio, mas aparece também um programa de formação de iniciação a docência que é recente, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Este programa, o PIBID foi implementado a partir de janeiro de 2008 pela Capes, sendo uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa

proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas.

O estágio supervisionado obrigatório, aparece novamente nas falas dos professores egressos, sendo apresentado como elo entre a teoria e a prática.

Alguns professores, ao responderem sobre suas relações com as aulas práticas na formação inicial, assim as descrevem:

Poucas! Teoria e Método em Geografia e Didática. **(PEB1)**

Sim! Geologia e Geomorfologia. **(PEB2)**

Sim! Estágios, Cartografia, Geologia e Geomorfologia. **(PEB3)**

Sim! Aulas de estágios no ensino fundamental e no médio. **(PEB4)**

Sim! Geologia no 2º Período; Estágios I a IV; Práticas e Metodologia de Projetos no 3º Período; Fundamentos de Meteorologia e Climatologia no 4º Período; Geografia do Espaço Brasileiro e Seminário Temático I (Geoprocessamento) no 5º Período; Biogeografia e Prática de Geografia em Atividade de Extensão no 6º Período e Hidrologia, Geografia Cultural, Geografia do Turismo e do Tocantins no 8º Período. **(PEB5)**

Sim! Estágios I, II e III; Climatologia e Trabalho de Campo I, II e III. **(PEB6)**

Sim! Estágios supervisionados em Geografia no ensino fundamental e médio. **(PEB7)**

Esporádico! Cartografia. **(PEB8)**

Nas narrativas de todos os professores entrevistados, ficam evidentes na memória as disciplinas técnicas como exemplo de aulas práticas, ficando em segundo plano as didáticas pedagógicas que compõem a estrutura curricular do curso de licenciatura, o que dificulta o graduando em licenciatura vivenciar os diferentes processos pedagógicos.

A representação que aparece na fala dos professores entre a teoria e as aulas práticas, durante a sua formação inicial sugere o distanciamento da realidade da sala de aula na educação básica. Quando, não obstante, deveria ser o ponto de convergência entre o estudante universitário e a sala de aula. Charlot (2008, p.95) entende que: “eu sei que quando a teoria está falando de práticas, de situações que fazem sentido fora da teoria, os professores se interessam por ela”.

A faculdade deveria explorar mais os conteúdos que são trabalhados na escola e nas séries, e a didática que podem ser utilizadas, por que muitos assuntos ainda parecem ser desconhecidos. **(PEB1)**

Os conteúdos trabalhados em sala de aula, atendem as necessidades dos educandos, pois apresentam a realidade do cotidiano regional e global. **(PEB2)**

[...]A Universidade deveria ser mais efetiva ao abordar a relação entre teoria e prática, para que o recém graduando não saia com a sensação de que não aprendeu nada durante sua formação[...] **(PEB3)**.

Necessária maior aproximação das ações pedagógicas nas escolas, principalmente nos plantões pedagógicos e formações continuadas. **(PEB4)**

Distanciamento entre o que se aprende na universidade com a realidade da sala de aula. O que se aprende não supre as necessidades profissionais pedagógicas na sala de aula. **(PEB5)**

A prática pedagógica é bem limitada devido as condições estruturais e financeiras. É na prática, de fato, que o conhecimento é adquirido. **(PEB6)**

Mais difícil foi confrontar com a realidade de cada aluno e o meio no qual ele está inserido. A realidade da prática é bem diferente. **(PEB7)**

A prática ainda anda muito separada das teorias; A Geografia acadêmica diverge em muito da Geografia da sala de aula; outra dificuldade é o conceito tradicional que os alunos da Educação Básica têm a respeito da Geografia. **(PEB8)**

Abdalla (2012, p.274) afirma que: “[...] assim, há um distanciamento entre a teoria e a prática que não possibilita reflexões que possam dar suporte ao trabalho docente no cotidiano escolar”. Assim também, entendemos as narrativas dos professores à luz de Charlot (2008) e Callai (2013), interpretando que o conhecimento da disciplina e dos conteúdos teóricos, devem fazer sentido.

Perguntados como e quais foram os direcionamentos para as práticas em sala, apreendidos na formação inicial, os professores descreveram da seguinte forma:

Poucas! Apresentação em Sala com escolha dos conteúdos **(PEB1)**

Sim! Orientação dos professores formadores. **(PEB2)**

Sim! Nos estágios. **(PEB3)**

Sim! Nas aulas de Didática. **(PEB4)**

Sim! Com as teorias da sala de aula e pela relação da realidade prática com aulas de estágio supervisionado. **(PEB5)**

Sim! Apenas nos estágios. **(PEB6)**

Sim! Mas a teoria não condiz com a realidade da sala de aula em uma escola estadual ou municipal. **(PEB7)**

Não! Só o estágio, e no final do curso. **(PEB8)**

De um modo geral, os professores entrevistados reconhecem a importância da formação inicial para a sua profissão. Segundo Santos (2012, p.358): “os estudiosos concordam que a

docência é uma atividade profissional e requer formação especializada, ou seja, necessita de conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente”.

Novamente a representação que aparece da fala dos professores é de que o Estágio é importante e foi o direcionamento que tiveram para a prática em sala de aula. Para Filho (2010), o Estágio Supervisionado é considerado um elo entre o conhecimento construído durante a vida acadêmica e a experiência real, que os discentes terão em sala de aula quando profissionais.

Outra indagação aos professores respondentes da entrevista foi conhecer quais os saberes curriculares e disciplinares apreendidos na formação inicial que esses profissionais mobilizam para exercerem seu trabalho. Expressamos abaixo as falas dos professores egressos indicando a forma como os saberes curricular e disciplinar mobilizam na sua atuação profissional.

Estamos em uma profissão onde o aprendizado é algo constante, até porque muitos dos conteúdos são dinâmicos e por isso devemos estar atentos a essas mudanças principalmente no que diz respeito a geopolítica, a economia etc. A utilizar os recursos tecnológicos que vão surgindo que podem favorecer o fortalecimento e o interesse pelos conteúdos. **(PEB1)**

Proporcionar o ensino, buscar sempre metodologias que despertem o interesse do aluno para o aprendizado. **(PEB2)**

Não respondeu. **(PEB3)**

As dinâmicas para entender as relações homem/natureza. **(PEB4)**

As aulas campo para através do conhecimento didático e práticas, aproximar o aluno do meio que vive. **(PEB5)**

Neste caso não vejo um saber em específico para aqui expor, contudo a partir do momento em que nos deparamos no meio profissional, ou seja, em sala de aula diretamente com o nossos alunos faço uso de todos os meios adquiridos na minha formação na intenção de gerar uma aula mais proveitosa e didática, caso, em relação a exemplificar um dos saberes adquiridos exponho aqui a questão das aulas campos, pois vejo nesse sentido uma boa forma, assim é através da experiência prática que posso de fato elucidar o conhecimento do aluno, aproximando o mesmo do meio em convívio. **(PEB6)**

O professor, no exercício de sua prática, se depara com inúmeras situações que exigem diferentes saberes a serem construídos e reconstruídos durante o processo de ensino/aprendizagem. Por exemplo, postura em sala de aula, como lidar com alunos com diferentes comportamentos, as metodologias aplicadas de acordo com as necessidades de cada aluno, a forma de avaliar cada aluno em diferentes momentos. **(PEB7)**

Cartografia: mapas, elaboração, estudos de escalas, classificações dos mapas. Em sala de aula, são estudados de formas muito superficial pelos livros didáticos e muitos cobrados em provas do ENEM e concursos. **(PEB8)**

Tardif (2002, p. 36) entende que o saber docente: “[...] se constitui em um ‘saber plural’, formado pelo amálgama mais ou menos coerente e de saberes oriundos da formação profissional e de saberes curriculares: experienciais e disciplinares”. Assim, vemos que o grande desafio dos docentes em formação inicial é abarcar os diversos saberes concomitantemente sem desconsiderar um ou outro. Nas respostas acima sobre saberes curricular e disciplinar que mobilizam o conhecimento dos professores egressos, as representações expressam que um saber sozinho não é suficiente, uns apontam o saber disciplinar, outro o curricular e em outro momento aparecem os dois saberes.

### 3.3.2 2ª Dimensão de Análise - Dimensão Profissional

A partir da análise das entrevistas semiestruturadas, outra dimensão de análise que selecionamos foi a Dimensão profissional, com a categoria - Desafios do Início da Carreira e Carreira atual – tendo como Unidades de Sentido: - a articulação entre a prática docente e a teoria aprendida na Universidade e Documentos normativos, a Geografia e a formação continuada.

#### 3.3.2.1 A articulação entre a prática docente e a teoria aprendida na Universidade

Os professores egressos relatam que o início da carreira foi cheio de desafios, apontam sobretudo, que a prática e a teoria são bem dissociadas.

A universidade deveria ser mais efetiva ao abordar a relação teoria e prática, a BNCC e LDB, para que o recém graduado não saia com a sensação de que não aprendeu nada durante sua formação, pois precisei trabalhar melhor as práticas do exercício da profissão. (PEB3)

Distanciamento entre o que se aprende na universidade com a realidade da sala de aula. O que se aprende não supre as necessidades profissionais pedagógicas na sala de aula. (PEB5)

Mais difícil foi confrontar com a realidade de cada aluno e o meio no qual ele está inserido. A realidade da prática é bem diferente. (PEB7)

As entrevistas apontam para a questão da falta de atividades mais práticas no que se refere a rotina escolar, quando da formação inicial. As questões elencadas como problema pelos entrevistados, levam-nos a perceber que alguns destes problemas na formação de professores se fazem presentes na atualidade.

A partir das entrevistas, percebemos que os professores sentem um distanciamento entre a teoria e a prática da sala de aula. Não conseguindo resolver as questões práticas durante a formação, que considera muito teórica e pouco prática.

As práticas eram muito restritas. Muitas disciplinas exigidas em sala de aula, não são ensinadas no curso; A faculdade deveria explorar mais os conteúdos que são trabalhados na escola e nas séries, e a didática que podem ser utilizadas, por que muitos assuntos ainda parecem ser desconhecidos. **(PEB1)**

A prática ainda anda muito separada das teorias. A Geografia acadêmica diverge em muito da Geografia da sala de aula. **(PEB8)**

Nas entrevistas os professores não relataram ter dificuldades em relação ao conteúdo de Geografia, mas quando questionados sobre as aulas, houve relatos a respeito das dificuldades de trabalhar alguns conteúdos na sala de aula.

Os conteúdos trabalhados em sala de aula, atendem as necessidades dos educandos, pois apresentam a realidade do cotidiano regional e global. **(PEB2)**

Outra dificuldade é o conceito tradicional que os alunos da Educação Básica têm a respeito da Geografia. **(PEB8)**

As representações e imagens provenientes das opiniões dos professores são enfáticas e relatam à falta de informação em relação à realidade educacional das escolas públicas. Moscovici (2012, p.44) afirma que: “[...] essas imagens são espécies de sensações mentais”, impressões que os objetos ou pessoas deixam em nosso cérebro”.

A prática pedagógica é bem limitada devido as condições estruturais e financeiras. É na prática, de fato, que o conhecimento é adquirido. **(PEB6)**.

A denúncia da falta de estrutura das escolas públicas é algo muito frequente na fala dos professores, que além de se sentirem pouco preparados, ainda não contam com uma estrutura física ou humana necessária para auxiliar seu começo profissional, período crítico docente.

Nono e Mizukami (2006, p.2) descrevem que o início da carreira docente é um momento de sobrevivência e descobertas. Vejam as suas palavras:

O aspecto de sobrevivência tem a ver com o “choque da realidade”, com embate inicial com a complexidade e a imprevisibilidade que caracterizam a sala de aula, com a discrepância entre os ideais educacionais e a vida cotidiana nas classes e escolas, com a fragmentação do trabalho, com a dificuldade em combinar ensino e gestão de sala de aula, com a falta de materiais didáticos, etc. (NONO; MIZUKAMI, 2006, p.2)

As dificuldades descritas acima pelos autores emergem nas falas dos professores egressos.

Necessária maior aproximação das ações pedagógicas nas escolas, principalmente nos plantões pedagógicos e formações continuadas. **(PEB4)**

Alguns professores demonstram um certo incômodo com a situação da escola pública, que não lhe possibilita o desenvolvimento profissional adequado. Silva Júnior (1993, p. 101), afirma que:

Os trabalhadores da escola pública, não são, porém, indiferentes aos problemas de desatualização e da formação inadequada. A própria adversidade das condições objetivas acaba operando em favor de sua subjetividade, ou seja, em favor de seu desenvolvimento pessoal.

### 3.3.2.2 Documentos normativos, a Geografia e a formação continuada

Com relação à categoria carreira atual, a unidade de sentido desta categoria apresenta-se em Documentos normativos, a Geografia e a formação continuada, dos professores que participaram da pesquisa, respondendo a entrevista semiestruturada, quatro (04), professores são pós-graduados *Latu Sensu* e outros quatro (04) possuem a graduação em Geografia. Com exceção do (a) professor (a) P3 que atua somente na EJA do terceiro segmento, os demais professores atuam no ensino fundamental, séries finais e/ou ensino médio.

Uma das novidades que diz respeito aos desafios na carreira atual do professor egresso é a implementação da BNCC, que é um documento normativo que dá sentido ao conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que os alunos necessitam desenvolver no percurso da educação básica. No Estado do Tocantins, baseado na BNCC, temos o Documento Curricular do Tocantins (DCT).

Perguntados sobre quais avanços e retrocessos identificam na BNCC, se conhecem o Documento Curricular do Tocantins, seus avanços e retrocessos e o que são competências e habilidades, as falas dos professores foram as seguintes:

Avanço – “organização e unificação dos conteúdos; trabalhar o lugar e determinação das habilidades a serem trabalhadas; não retrocesso, mas dificuldade para trabalhar os conteúdos de forma interdisciplinar e as habilidades para o ensino médio não estão claras. Competências são conhecimentos adquiridos por experiências e habilidades são capacidades para gerir seus conhecimentos para lidar e resolver situações práticas cotidianas.” **(PEB1)**

Podemos apontar como avanço a ampliação da questão da interdisciplinaridade e igualdade dentro da educação. A BNCC traz um ensino essencial para o aprendizado dos alunos. Dentro da BNCC encontramos competências que são os conceitos, procedimentos e as habilidades que é colocar em prática todo estudo adquirido ao longo do processo de ensino. (Não opinou a respeito do Documento Curricular do Tocantins) **(PEB2)**

Ainda não consigo opinar com propriedade sobre o assunto. **(PEB3)**

Podemos ver mudanças nas multidisciplinares. **(PEB4)**

Avanço – “equipara as disciplinas por área de atuação e coloca o aluno como protagonista do saber e associa meios atuais e tecnológicos com a produção do conhecimento. Em termos de retrocesso ainda não tenho propriedade para falar algo, pois esse é um sistema implantado muito recente.” (Não opinou a respeito do Documento Curricular do Tocantins, bem como sobre Competências e Habilidades). **(PEB5)**.

Avanços – “as diferentes formas de se avaliar os discentes”; Retrocesso – “excesso de temas trabalhados num determinado período, que pode comprometer o desenvolvimento do discente.” “Habilidade – capacidade aprendida através de qualificações e Competência é o conjunto de habilidades aprendidas e desenvolvidas capazes de caracterizar uma função específica.” (Não opinou sobre o Documento Curricular do Tocantins). **(PEB6)**

Avanços – “as tecnologias como auxiliar na aprendizagem”. Retrocessos – “divisão de classe social, “os que podem e os que não podem” e a provável privatização do ensino público.” “Competência é o conjunto de habilidades que caracteriza função específica e habilidades está associada ao saber/fazer. **(PEB7)**

Avanços no pensamento científico, crítico e criativo.

Retrocesso: penso que ainda falta adaptação dos avanços, ainda encontramos dificuldades para avançar por escassez subsídios e técnicas.

Estou me familiarizando dia após dia sobre esse documento, uma vez que fui inserida na educação em pouco tempo, eu já me sinto mais confiante em falar sobre o assunto. Hoje vejo a nossa educação passando por uma mudança significativa, claro que para melhor, os avanços têm ultrapassado os retrocessos dentro da escala pequena de mudanças. Mas tem coisa boa chegando, uma vez que a nossa educação está preocupada em preparar equipes capacitadas, para capacitar. **(PEB8)**

O estudo das representações sociais, é uma importante ferramenta, de modo que é possível identificar representações por meio das falas de sujeitos sociais, considerando o ambiente em que se inserem e grupos a que pertencem sobre determinado tema, aqui quando as representações da BNCC na fala dos professores egressos se apresentam como um documento de consolidação, interdisciplinar, do aluno como protagonista e de novas formas de aprender e avaliar. No entanto, temos ainda professores egressos que não conseguem emitir uma opinião sobre o documento ou uma avaliação, o que pode caracterizar ainda um desconhecimento do documento.

O ensino baseado em competências e habilidades já vem sendo proposto desde a LDB, que prevê que as decisões pedagógicas sejam orientadas por elas, propiciando o saber e o saber-fazer: “Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino”(BRASIL, 1996). Assim as determinações da LDB, cumpridas por meio da BNCC , estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da sua escolaridade no ensino básico.

A BNCC deve nortear os currículos das redes e dos sistemas de ensino das escolas nas Unidades Federativas do país, bem como das propostas pedagógicas de todas as escolas, quer sejam públicas ou privadas em todos os níveis de ensino. Assim ao perguntarmos aos professores egressos respondentes da pesquisa sobre o DCT, apenas dois docentes responderam e manifestaram o conhecimento do documento, os demais não opinaram.

Sim. Conheço o Documento Curricular do Tocantins, pois é ele que nos norteia no planejamento das aulas. Vejo que esse documento ainda necessita de alguns ajustes em termos de organização e sequência de conteúdos, traz ainda algumas repetições além de uma grande quantidade de conteúdos a serem trabalhados no bimestre para uma carga horária insuficiente. **(PEB1)**

Sim eu conheço o documento curricular do Tocantins, inclusive ele foi formulado com base na BNCC. **(PEB7)**

Reconhecemos a necessidade de que o DCT seja capaz de orientar as ações educativas no Estado do Tocantins, no entanto, ao ser minimamente citado pelos professores egressos nas entrevistas, a representação é a do desconhecimento, que pode ser traduzido por descontentamento ou não conhecimento mesmo.

Com referência ao outro elemento desta unidade de sentido a Geografia, Silva e Fioreze (2000, p. 9-10), entendem que:

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

Quando perguntamos aos professores sobre a função social, a importância da Geografia e porque a ensinamos nas escolas da educação básica, algumas representações dos professores estão voltadas para compreensão das dinâmicas do espaço geográficos e a formação de cidadãos críticos.

Compreender a dinâmica do espaço geográfico e a sociedade, tais como: distribuição, diversidade, economia e transformações ao longo do tempo e de como a Geografia faz parte de seu cotidiano. **(PEB1)**

A Geografia é ciência que estuda o espaço geográfico e a dinâmica da relação entre sociedade e meio ambiente/natureza. **(PEB2)**

Para o indivíduo se perceber, desde cedo, parte do processo de interação sociedade/natureza e como ele atua no espaço geográfico. **(PEB3)**

Contribuir com a organização sócio/espacial. **(PEB4)**

Instigar o saber; levar o conhecimento ao aluno, possibilitar a compreensão ampla da realidade dos fatos sociais e geográficos, atrelados a tecnicidade e a temporalidade. Abordar temas cotidianos que os alunos participam com a consciência dos direitos e deveres sociais. **(PEB5)**

Conhecer o espaço geográfico, sua ocupação e transformações no dia-a-dia e ao longo do tempo. **(PEB6)**

Possibilitar aos alunos a compreensão de sua posição no conjunto das relações da sociedade com a natureza e os valores humanos. **(PEB7)**

Que os estudantes tenham compreensão crítica da realidade do espaço geográfico no qual está inserido. **(PEB8)**

A dimensão profissional é um caminho longo, que começa na formação inicial e segue ao longo da vida funcional e em sucessivas atividades de aprendizagem. O processo de formação continuada de professores é um mecanismo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional docente, realizada posterior à formação inicial que visa uma aprendizagem contínua e proporciona um ensino de melhor qualidade na sala de aula.

Logo, é imprescindível a combinação dos saberes dos professores com as políticas de formação levando em consideração a existência da diversidade de saberes que constitui esses professores, que não se prendem somente nos saberes oriundos da formação inicial, mas se ampliam nos saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Quando perguntados sobre o processo de formação continuada, o outro elemento desta unidade de sentido, os professores respondentes apontam que está presente nas atividades propostas pela SEDUC. Na escola os professores pontuaram que:

Sim, através de cursos, palestras e no momento, vídeo conferência. **(PEB1)**

Sim, com formações realizadas bimestralmente, pela escola e SEDUC. Essas formações têm como objetivo melhorar a prática do professor em sala de aula e consequentemente promover uma educação de qualidade para educando. **(PEB2)**

Sim! Através de palestras com temas atuais. **(PEB4)**

Sim, através de parcerias, principalmente com a UFT, em cursos programados no decorrer do ano. **(PEB5)**

Sim! A escola tenta realizar parcerias com órgãos e entidades da sociedade local através de projetos. **(PEB6)**

Sim, através de coordenadoras capacitadas que trazem as propostas da SEDUC, de forma engajadora. **(PEB8)**

Ferreira e Leal (2010, p. 42) ao sugerirem que para a formação continuada há um elemento importante que deve-se ponderar: “nem sempre depende do movimento ou iniciativa dos sujeitos em relação à participação e/ou realização das formações”.

Destacamos algumas representações dos professores a respeito da existência da formação continuada nas escolas que da forma como acontecem não contribuem para a formação.

Quando ocorre, é de forma ineficiente, que pouco contribui profissionalmente. **(PEB3)**.

Sim, de forma muito improvisada, de última hora e sem planejamento, só para cumprir protocolos. A SEDUC está muito distante da realidade professor / aluno. **(PEB7)**.

Na Dimensão Profissional foram apontadas questões que podem refletir na prática escolar. Na próxima dimensão, a dimensão da prática escolar, são apresentadas as dificuldades e potencialidades da prática na experiência da sala de aula dos professores egressos.

### 3.3.3 3ª Dimensão de Análise - Dimensão Prática Escolar

Nesta dimensão de análise, baseada na categoria Prática no Cotidiano da Sala de aula, tendo como Unidade de Sentido as dificuldades e potencialidades na experiência da prática em sala de aula. A categoria Prática no Cotidiano da Sala de aula aponta a importância de um professor que na sua prática, também desenvolva a reflexão. E a partir dessa relação pode-se qualificar o trabalho pedagógico, através da reflexão sobre o seu fazer e sua ação.

#### 3.3.3.1 Dificuldades e potencialidades na experiência da prática em sala de aula

Nesta unidade de sentido, os professores descrevem os problemas estruturais, pedagógicos, sociais e disciplinares que dificultam suas práticas escolares e que nem sempre foram teorizadas na formação inicial.

Falta de acompanhamento dos pais devido problemas sociais e familiares. **(PEB2)**

Salas lotadas, estrutura a desejar, participação insuficiente das famílias, burocracia, material pedagógico insuficiente. **(PEB6)**

No relato abaixo, nos chama atenção as carências estruturais e pedagógicas, bem como a sobrecarga de atividades no dia-a-dia da escola. Estes são pontos recorrentes em outras entrevistas dos professores egressos da educação básica, quando se referem as dificuldades nas práticas no cotidiano da sala de aula.

Carências estruturais, pedagógicas, de materiais diversos e sobrecarga de trabalho. **(PEB3)**

Fanfani (2007) alerta para o distanciamento da imagem ideal que os docentes fazem de sua função e a realidade de sua prática e as decepções causadas por esse distanciamento. O sentimento de despreparo no enfrentamento de algumas situações é mencionado pelos professores abordados na pesquisa, quando perguntados sobre as dificuldades de sua prática na sala de aula.

Público bem diversificado com problemas sociais, cognitivos, disciplinar e estrutural, gerenciamento de conflitos disciplinares, turmas lotadas, não há sala de recursos, uso de drogas lícitas e ilícitas, carência de recursos tecnológicos. **(PEB1)**

Falta de materiais pedagógicos. **(PEB4)**

Falta de recursos que colabore para gerar o conhecimento. **(PEB5)**

Alunos sem foco ou sem expectativa de um futuro melhor, indisciplina. **(PEB7)**

Falta de estímulo dos alunos. **(PEB8)**

Os professores estão sobrevivendo e buscando, na prática escolar, mecanismos para melhorar sua formação e sua atuação profissional, mesmo com todas as dificuldades apontadas, eles ainda vêm potencialidades na carreira docente.

Gosto pela profissão, sucesso e carinho dos alunos e a troca de experiência entre colegas e com os próprios alunos. **(PEB6)**

Valorização do ensino pelos alunos quando eles entendem e aprendem. **(PEB7)**

Paixão por pessoas, preparo para profissão, incentivar os alunos desestimulados, pelo exemplo dos alunos interessados. **(PEB8)**

Perguntados como sua experiência em sala de aula contribui para a sua prática profissional, os professores atribuem muita importância à prática escolar.

Contribui para analisar e tomar decisões na prática profissional, bem como socializar as experiências bem-sucedidas entre os colegas, quanto ao ensino da Geografia. **(PEB1)**

Traz segurança no desenvolvimento do trabalho, no envolvimento dos alunos e traz desenvoltura na abordagem às diversas personalidades com que trabalho (alunos e colegas), traz autoconfiança, o que reflete no trabalho desenvolvido. **(PEB3)**

Contribui com a responsabilidade social para formação profissional e cidadã dos alunos. **(PEB5)**

Os professores, de modo geral, reconhecem a Universidade como o lugar principal para a sua formação, porém, quanto ao enfrentamento dos desafios do início da carreira, a maioria afirma que se tornou professor na prática escolar, dentro da sala de aula.

Logo, conforme Abdalla (2006, p.24), a escola é vista como espaço de ação e formação do professor, lugar onde realmente aprende sobre sua atividade docente. Para a autora, a escola deve ser tratada como um ambiente que expresse as necessidades de seus agentes e possibilite a formação/construção de sua identidade profissional.

De acordo com as dificuldades dos alunos, eu aprimoro minha prática como docente, em sala de aula. (PEB2)

A representação dos docentes, a respeito de que somente na sala de aula é que realmente eles se tornam professores, é apenas um indicativo, pois a formação para a docência acontece desde a educação escolar e avança por toda a nossa existência, é uma aprendizagem lenta e gradual. Conforme, Silva e Almeida (2015, p. 10):

Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos. Iniciam-se antes do espaço formativo das licenciaturas e prolongam-se por toda vida alimentados e transformados por diferentes experiências profissionais e de vida.

A escola não é apenas o lugar de atuação do professor, mas também de formação, o espaço onde o professor continua sua aprendizagem. E como, pudemos observar nas entrevistas, a escola possui obstáculos de várias formas, obstáculos físicos, materiais, epistemológicos, relacionais.

E aqui retornamos a Moscovici (2012, 49), que afirma: “O que vemos e sentimos, de certa forma, está repleto de invisível e de coisas que são provisoriamente inacessíveis aos nossos sentidos”. Os professores conhecem as deficiências de sua formação, percebem as dificuldades no âmbito escolar, mas poucos entendem, que é na escola que acontece a extensão no processo de aprender a ensinar.

Ao analisarmos as entrevistas semiestruturadas, a respeito da formação inicial, os professores relatam que ela foi importante, porém muito teórica e não suficiente para prepará-los para os desafios da carreira docente. Na dimensão profissional, os professores argumentaram sobre algumas informações consideradas de senso comum, a respeito da teoria e da prática, evidenciando o pensamento de um grupo, ou seja, as representações sociais, conforme Moscovici (2012).

Com relação as práticas cotidianas, os professores deixam claro as dificuldades quanto a falta estrutura e de materiais pedagógicos, a disciplina e a falta de perspectivas dos alunos, o que leva ao desestímulo pelos estudos, bem como, a pouca participação familiar na escola e na vida escolar dos filhos. Porém, citam que o gosto pela profissão é capaz de superar muitos obstáculos.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos essa pesquisa, o propósito foi analisar a inter-relação da formação inicial à prática escolar dos professores egressos no período de 2003 a 2018 do curso de licenciatura em Geografia do Campus de Porto Nacional-TO/UFT, que atuam na zona urbana da rede pública estadual de ensino no município de Porto Nacional – TO, a partir das suas representações sociais. O foco foi a formação inicial de professores da educação básica e como esta contribuiu para sua prática no exercício docente.

A formação de professores nos país tem passado por momentos de formulações e reformulações. Ressaltamos que a Geografia não está fora deste contexto. As mudanças instituíram diversas políticas de formação de professores que tratam da valorização das licenciaturas. Salientamos que, não basta ao professor conhecer o conteúdo geográfico, é necessário que saiba como ensiná-lo, ou seja, teoria e prática devem andar em consonância com o conhecimento pedagógico.

As questões que nortearam esta pesquisa: O que pensam os egressos da licenciatura em Geografia do Campus de Porto Nacional- TO, atualmente regentes em sala de aula nas escolas estaduais da Educação Básica de Porto Nacional, sobre sua formação inicial, sobre a Geografia que aprenderam e que ensinam; As interfaces do processo de formação inicial desses professores da rede estadual de Porto Nacional mobilizam o conhecimento no âmbito escolar; De que maneira a formação inicial contribui para a formação do professor de Geografia neste início do século XXI no Estado do Tocantins, nos permitiu ouvir aqueles que são impactados de maneira mais intensa na formação inicial que são os professores que atuam na educação básica e conhecer o que pensam os professores formadores na Universidade.

Escutar os professores egressos a partir das suas representações sociais a respeito da sua formação inicial e de suas práticas cotidianas em sala de aula, bem como, as concepções dos professores formadores, colaborou com as discussões acerca da formação inicial para professores de Geografia.

Baseados em Moscovici (2012) e Abdalla (2008), a intenção era conhecer as representações sociais destes professores e ao mesmo tempo entender como estas representações modificam sua prática e adquirem novas percepções. E entendendo que a formação inicial é uma preparação para a atividade profissional.

Destaca-se nas falas de muitos professores egressos a importância do ensino de Geografia na educação básica, visto que esta disciplina contribui na formação cidadã dos alunos

e no conhecimento do espaço geográfico, no entendimento a questão do espaço produzido e transformado pelo homem através de sua intervenção e trabalho.

Sabemos que os professores entram na universidade, com muitas representações sobre o que é ser professor e o que é Geografia e seu papel. No entanto, no processo de formação essas representações se modificam à medida que vão recebendo influências de outros sujeitos, de outros grupos. E, aos poucos, os professores tomam consciência da formação e criam um posicionamento diante dela, transformando suas representações pessoais em representações sociais.

Os dados colhidos na pesquisa apontam ainda que há um distanciamento entre o que se aprende na Universidade e a realidade da sala de aula, pois ficou um vácuo evidenciado pela ausência didático- pedagógico nas disciplinas acadêmicas. Alguns professores relatam que aprenderam a ser professor no exercício diário da profissão na sala de aula, em suas representações, os professores entendem o papel relevante da Geografia na educação básica, bem como na formação cidadã dos alunos e o conhecimento do espaço geográfico.

Sabemos que a formação inicial é apenas um dos processos para a formação integral do profissional, que deve continuar a sua formação cotidianamente, portanto, faz-se necessário continuar a formação de forma individual, mas também pelos órgãos oficiais, como por exemplo a SEDUC, que nas falas de alguns professores egressos, as formações oferecidas pelo órgão não são satisfatórias. Aqui incluímos o desconhecimento ou não referência ao DCT por parte dos professores egressos.

A escolha pela TRS, de Moscovici (2012), demonstrou ser um caminho propício para conhecer o pensamento do professor sobre sua formação. E ajudou a dialogar com as inquietações sobre teoria e prática, uma vez que os professores citam uma formação extremamente teórica e pouca prática. Diante disso as principais representações sociais que emergiram no trabalho com base nas dimensões foram:

Na dimensão formativa:

- Os professores apontam que curso de licenciatura em Geografia é muito importante para sua formação, porém não atende a todas as expectativas. Esses cursos trabalham o conteúdo de Geografia, mas não os pedagógicos, ligados à licenciatura, de forma a satisfazer às necessidades dos professores entrevistados.

- O Estágio Supervisionado apareceu na maioria das falas dos professores egressos como um dos momentos de atividade prática durante a formação inicial ou como único contato

com a escola da educação básica. Este deveria ser um momento privilegiado da formação dos professores, uma das possibilidades da conexão entre teoria e prática.

- O desejo por lecionar Geografia, aconteceu principalmente por afinidade com a disciplina.

Na Dimensão profissional:

- Para muitos professores a formação inicial é importante, porém, pontuaram que aprenderam a docência, dentro da escola na prática da sala de aula.

- O início de carreira foi repleto de desafios, principalmente pela falta de conhecimento da disciplina específica e das disciplinas pedagógicas e no desconhecimento da realidade de escola pública.

- Os professores reclamam do curso excessivamente teórico, precisando de um suporte prático maior, e alegam que as Universidades deixam a desejar na questão teoria e prática.

- Apontam os documentos normativos como BNCC como uma possibilidade de melhoria no processo educacional.

- Os professores mencionaram dificuldades de trabalhar em uma escola pública, onde faltam matérias pedagógicas, equipamentos, pessoal de apoio pedagógico e, principalmente, em muitos casos, estrutura física precária.

Na Dimensão Prática no Cotidiano da Sala de aula:

- O professores relatam as dificuldades e potencialidades na experiência da prática em sala de aula;

- Os professores relatam as carências estruturais e pedagógicas, bem como a sobrecarga de atividades no dia-a-dia da escola.

- A experiência em sala de aula contribui para prática profissional.

- E apesar de toda realidade apresentada o trabalho docente quando estimulado demonstra grande capacidade de aprendizagem.

A prioridade dessas considerações é demonstrar as principais representações e reflexões a partir das falas dos professores, tendo como base a pesquisa bibliográfica e as entrevistas.

É possível perceber que o processo de formação inicial dos professores, quer seja em Geografia ou demais áreas, passa por uma reflexão na dicotomia teoria e prática, bem como, na percepção de que deve haver maior aproximação entre os conhecimentos acadêmicos e os produzidos no contexto da realidade nas salas de aula das escolas públicas. As representações mais comuns e significativas presentes nas falas dos professores da educação básica se referem

ao enfrentamento da sala de aula nas questões do distanciamento entre a teoria acadêmica e a prática cotidiana, bem como a realidade social dos alunos e estrutural das escolas.

Segundo os professores formadores da UFT – Porto Nacional, participantes da pesquisa, os futuros professores necessitam de uma formação integral, que lhes traga possibilidade de desenvolver o conhecimento cognitivo, sócio afetivo e técnico, isto é, saberes próprios à profissionalização docente, que articule a teoria e a prática.

Verifica-se a partir das representações que há necessidade de um diálogo maior nas escolas para a compreensão do que seja a BNCC, nota-se que os professores não compreendem e não diferenciam o que são as competências e habilidades postas na BNCC, por isso há necessidade urgente de formação continuada que de fato forme e avance na compreensão deste documento.

Apesar de apontar os problemas da formação, os professores também sugerem alguns caminhos que podem conduzir à melhoria da qualidade dessa formação, como por exemplo, maior integração entre universidade e escolas públicas, desburocratizando os processos já existentes, uma formação realmente crítica, que considere os diferentes saberes da profissão docente, a continuidade dos estágios, a existência de novos documentos normativos, a existência de programas como o PIBID.

Vale ressaltar também que apesar das diversas propostas de políticas públicas pelas quais a formação inicial de professores tem passado nos últimos anos, é preciso continuar esse esforço pois todos estamos em constante mudanças.

## REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M. F. B. **O Senso Prático de Ser e Estar na Profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.
- \_\_\_\_\_. **O sentido do trabalho docente e a profissionalização: representações sociais dos professores formadores**. Relatório Pós-Doc. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC/SP, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Política de formação de professores: desafios e perspectivas**. Collatio, 2012.
- \_\_\_\_\_; VILLAS BÔAS, L. S. Um olhar psicossocial para a educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 167, p. 14-41, 2018.
- ABRIC, J.C. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, (1994b).
- \_\_\_\_\_. **Specific processes of social representations**. Papers on Social Representations, 5, 77-80, (1996).
- \_\_\_\_\_. **A abordagem estrutural das representações sociais**. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Prácticas sociales y representaciones**. México: Coyoacán, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Abordagem estrutural das Representações Sociais: desenvolvimentos recentes**. In: CAMPOS, P. H., LOUREIRO, M. C. S. **Representações Sociais e práticas Educativas**. Goiânia: Editora da UCG, 2003.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representação do trabalho do professor nas séries iniciais: a produção do sentido de “dedicação”. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.89, n.223, p.405-406, 2008.
- ARRUDA, A. **Teoria das Representações Sociais e teorias de gênero**. Cadernos de Pesquisa, n. 117, Dez/ 2002. Acesso em 02 de abril de 2021.
- ASCH, S. **Forming impressions of personality**. Journal of Abnormal and Social Psychology, 41: 258-90, 1946.
- AZAMBUJA, L. D. & CALLAI, H. C. A Licenciatura de Geografia e a Articulação com a Educação Básica. In: CASTROGIOVANNI, A.C.; CALLAI, H. C.; SCÄFFER, N. O. & KAERCHER, N.A.(orgs.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Rio Grande do Sul: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2007.
- BETTEGA, M. H. **A Educação continuada na Era digital**. São Paulo: Cortez, 2004. — (Coleção questões da nossa época; v. 116), p.3847.

BEZERRA, A. C. A. **O papel da pesquisa e da experiência na formação dos professores: reflexões a partir dos estágios supervisionados.** Revista de Geografia (Recife), v. 30, p. 40-54, 2013.

BITTENCOURT, A. B. **Sobre o que falam as coisas lá fora: Formação continuada dos profissionais da educação.** In FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Formação continuada e gestão da educação.** São Paulo: Cortez, 2003, p.6593.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20/12/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, nº 248, 23 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/MEC. / Parecer CNE/CES n.º 1.363, de 12 de dezembro de 2001. Retifica o Parecer CNE/CES n.º 492, de 3 de abril de 2001, que aprova as **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social.** Brasília: MEC, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/MEC. Resolução CNE/CES n.º 14, de 13 de março de 2002. **Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia.** Brasília: MEC, 2002a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/MEC. Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2001. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília: MEC, 2002b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais,** Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB). Brasília: maio 2007.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB n. 02/2009 e Parecer CNE/CEB n. 09/2009. **Planos de carreira e remuneração do magistério da educação básica pública.** Brasília/ DF, 2009.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.738 de 16/07/2008. **Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica.** Brasília/DF, 2008.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (2009). Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Recuperado em 18 de novembro de 2016, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm). [ Links ].

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006 (2006). Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Recuperado em 16 de novembro de 2016, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm). [ Links ].

\_\_\_\_\_.Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Recuperado em 5 de novembro de 2016, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). [ Links ].

\_\_\_\_\_.Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001(2001). **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Recuperado em 16 de novembro de 2016, de [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). [ Links ].

\_\_\_\_\_.Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006 (2006). **Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.** Recuperado em 16 de novembro de 2016, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm). [ Links ].

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/MEC. **Institui a Base Nacional Comum Curricular** Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação Conselho Nacional da Educação Conselho Pleno Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior.** Disponível em:[http://www.ead.unb.br/arquivos/geral/res\\_cne\\_cp\\_002\\_03072015.pdf](http://www.ead.unb.br/arquivos/geral/res_cne_cp_002_03072015.pdf). Acesso em 01/10/2019.

CACETE, N.H. **Formação do Professor de Geografia: Sobre práticas de ensino e estágio supervisionado.** Revista da Casa da Geografia de Sobral/CE, v. 17, n.2, p. 3-11 jul. 2015.

CALLAI, H.C. **A Formação do Profissional de Geografia.** Ijuí: Ed. Unijuí, 1999.

\_\_\_\_\_. **A Geografia e a Escola: Muda a Geografia? Muda o Ensino?**Revista Terra Livre, n. 16. (p. 133-152). São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. **A Formação do profissional da Geografia: o professor.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

CAMPOS, P. H. F., LOUREIRO, M. S. **Representações Sociais e práticas educativas.** Goiânia: Editora da UCG, 2003.

CAPOZZA, D., FALVO, R., ROBUSTO, E., & ORLANDO, A. **Beliefs about internet: methods of elicitation and measurement.** Papers on Social Representations, 12, 1.1-1.14, (2003).

CARUGATI, F.; SELLERI, P., & SCAPPINI, E.**Are socialrepresentations an architecture of cognitions? A tentative modelfor extending the dialogue.**Papers on Social Representations,3, 132-150,(1994).

CASTELLAR, S. M. V. **A formação de professores e o ensino de Geografia.** Revista Terra Livre, v. 14, n.14, p. 48-57, 1999.

CASTROGIOVANNI, A.M. et al. **Ensino da Geografia - práticas e textualizações no cotidiano.** Porto Alegre: Mediação, 3ª ed. 2003.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia e Práticas de Ensino,** Ed. Alternativa-Goiás, 2002.

\_\_\_\_\_. **A formação de professores de Geografia – o lugar da prática de ensino.** In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (Org.). **Concepções e práticas em formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 189-206.

\_\_\_\_\_. **Ensino de Geografia e Diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino.** São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. Geografia escolar: reflexões sobre conhecimentos articulados na teoria e na prática docentes. In: **XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - ENDIPE**, UNICAMP, Campinas, 2012.

CANDAU, V. M. Formação de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999a. p. 51-68.

CHAMON, E. M. Q. O. **Representações sociais da formação docente em estudantes e professores da Educação Básica,** Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 18, Número 2, Maio/Agosto de 2014:303-312

CHARLOT, B. **Formação de professores: a pesquisa e a política educacional.** In Pimenta e Guedin, Professor Reflexivo no Brasil, gênese e crítica de um conceito. Editora Cortês, São Paulo, 2008. p 89-108.

CHOMBART DE LAUWE, M. J. **Um outro mundo: a infância:** Tradução de KON, Noemi. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1991.

DOISE, W. **Les représentations sociales: définition d'un concept.** Connexions, p. 243-253,(1985).

\_\_\_\_\_; CLEMENCE, A., & LORENZI, C. F. **Représentations sociales et analyse de données.** Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, (1992).

DUVEEN, G. **Introdução: o poder das idéias.** In S. Moscovici (Ed.), **Representações sociais: investigações em psicologia social**(pp. 7-28). Petrópolis: Vozes,(2003).

FANFANI, T. E. - **Consideraciones Sociológicas sobre Profesionalizacion Docente.** Revista Educação e Sociedade. Vol.28. Ed.99. Campinas maio/agosto 2007, p. 335-354.

FLAMENT, C. **Consensus, salience and necessity in social representations – technical note.** Papers on Social Representations,3, 97-106, (1994).

FLORES, M. A. **Formação docente e identidade profissional: tensões e (des) continuidades.** Revista Educação (PUCRS. Online), v. 38, p. 138, 2015.

FRANCISCO, M. A. S. **Saberes Pedagógicos e Prática Docente.** In: SILVA, A. M. M. et. al. Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para inclusão social. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006. p. 27- 49.

FRANCO, M L.P.B. **Análise de conteúdo.** 4ª ed. Brasília: Líber Livro, 2012.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1999.

\_\_\_\_\_, BARRETO, E. S. S., & ANDRÉ, M. E. D. A. (2011). **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO. [ [Links](#) ].

GRILLO, M. C. **O Professor e a Docência**. In: ENRICONE, Délcia (Orgs). Ser Professor. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2001.

GUIMELLI, C. **Structures et transformations des représentations sociales**. Lausana: Delachaux Et Niestlé, 1994, p.277.

IBAÑEZ, T. **Some critical comments about the theory of social representations** – discussion of Rätty & Snellman. **Paperson Social Representations**, 1, 21-26, (1992).

JODELET, D. **Représentations sociales: un domaine en expansion**. Em Jodelet, D. (ed.). **Les représentations sociales**(pp.31-61). Paris: Presses Universitaires de France, (1989).

\_\_\_\_\_. **Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie**. Em S. Moscovici (ed.) *La psychologie sociale* (pp. 357-389). Paris: Presses Universitaires de France, (1992).

\_\_\_\_\_. **Representações Sociais, um domínio em expansão**. Tradução Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica Alda Judith Alves Mazotti. UFRJ Faculdade de Educação, dez 1993. Uso escolar.

\_\_\_\_\_. **Representações sociais: um domínio em expansão**. In D. Jodelet (Ed.), **As representações sociais**(pp. 17-44). Riode Janeiro: UERJ,(2001).

KAERCHER, N. A. **Desafios e utopias no ensino da Geografia**. Santa Cruz do Sul; EDUNISC, 1997.

LOPES JUNIOR, W. M. **Os diferentes saberes na formação do professor de Geografia**. *Acta Geográfica (UFRR)*, v. IV, p. 169-183, 2010.

LOPES, T. J.S. - **As representações sociais e a educação**. UNESA/UEMG. Grupo de Trabalho: Educação da Infância Agência Financiadora: FAPEMIG, 2013.

MACHADO, L. B. **Representações Sociais, educação e formação docente: tendências e pesquisas na IV jornada internacional**. Disponível em:<[http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao\\_foco/representantessociaislaedamachado.pdf](http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/representantessociaislaedamachado.pdf).

MARCELO, Carlos. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCON, D.; GRAÇA, A.; NASCIMENTO, J. V. **Reflexões teóricas sobre a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo de futuros professores**. *Educação (Rio Claro. Online)*, v. 22, p. 16-37, 2012.

MARTINS, R. E. M. W. **A formação do professor de Geografia: aprendendo a ser professor**. *Geosul (UFSC)*, v. 30, p. 249-265, 2015.

MELO, M T. L. **Programas oficiais para formação dos professores da educação básica.** Educ. Soc., dez. 1999, vol.20, no.68, p.456, ISSN 01017330.

MENEZES, V.S.;KAERCHER, N. A. **A formação docente em Geografia: por uma mudança de paradigma científico.** GIRAMUNDO, RJ,v. 2, n. 4, p.47-59, Jul./dez. 2015.

MOLINARI, L.& EMILIANI, F. **More on the structure of socialrepresentations: central core and social dynamics.** Papers onSocial Representations, 5, 41-49, (1996).

MORAES, A. C. R. **Geografia: Pequena História Crítica, 21ªEd, São Paulo: Annablume, 2007.**

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse, son image et son public.**Paris: PUF, (1961).

\_\_\_\_\_. **La psychanalyse, son image et son public.**Paris: Presses Universitaires de France, 2. ed., (1976).

\_\_\_\_\_. **A representação social da psicanálise.** Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar editores, (1978).

\_\_\_\_\_. **Notes towards a description of socialrepresentations.**European Journal of Social Psychology, 18,211-250, (1988).

\_\_\_\_\_. **O fenômeno das representações sociais.** In S. Moscovici (Ed.), **Representações sociais: investigações em psicologia social**(pp. 29-109). Petrópolis: Vozes,(2003).

\_\_\_\_\_, & MARKOVÁ, I. **Idéias e seu desenvolvimento:um diálogo entre Serge Moscovici e Ivana Marková.** In S.Moscovici (Ed.), **Representações sociais: investigações em psicologia social**(pp. 305-387). Petrópolis: Vozes,(2003).

\_\_\_\_\_, & VIGNAUX, G. **O conceito de themata.** In S.Moscovici (Ed.), **Representações sociais: investigações em psicologia social**(pp. 215-250). Petrópolis: Vozes, (2003).

\_\_\_\_\_. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Psicologia das minorias ativas.** Petrópolis, RJ: Vozes,(2011).

\_\_\_\_\_. **A Psicanálise, sua imagem e seu público.** Trad. Sonia Fuhrmann. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. **Representações Sociais: investigação em psicologia social.** Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2013.

MUGNY, G. & CARUGATY, F. **L'intelligence au pluriel.** Cousset:DelVal, (1985).

NONO, M. A., MIZUKAMI, M. G. N.**Processos de formação de professoras iniciantes.** 29ª reunião da ANPED. GT: Formação de Professores/n.8. Caxambu, MG, 2006.

NÓVOA, A. Livreto **“Desafio do Trabalho do Professor no Mundo Contemporâneo”.** Sindicato dos Professores de São Paulo – SP, Editora: J.S. Faro e Priscilla Gutierre, 2007.

\_\_\_\_\_. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** 2009. Disponível em: <[www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_09por](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por)>. Acesso em: 01 jun. 2020.

OLIVEIRA, C. G. S. **A Geografia como disciplina: trajetória nos currículos escolares do Brasil e o seu ensino como questões centrais da discussão.** In: TRINDADE, G. A.; CHIAPETTI, R. J. N. (Orgs). **Discutindo Geografia: doze razões para se (re) pensar a formação do professor.** Ilhéus: Editus, 2008.

PAULILO, M. A. S. A pesquisa qualitativa e a história de vida. **Serviço Social em Revista.** Londrina, v.2, n. 2, p. 135-148, jul/dez.1999. <<http://www.ssrevista.uel.br/n1v2.pdf>>. Acesso em 27 de julho de 2021.

PERRENOUD, P. **Construindo competências.** In: **Revista Nova Escola**, set. de 2000, pp. 19-31. Entrevista concedida a Paola Gentile e Roberta Bencini. Disponível em: [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_31.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html). Acesso em 23 de maio de 2020.

PIMENTA, S.G. **Docência do Ensino Superior.** –São Paulo-SP; Ed. Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_, S.G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: CAMPOS, E. N.et. al.; PIMENTA, S. G. (Org.). 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2005. 15-34p.

\_\_\_\_\_. & LIMA, Maria Socorro L. **Revista Poésis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.**

PROVENCHER, C. **Towards a better understanding of cognitive polyphasia.** Journal for the Theory of Social Behaviour, v. 41, p.377-395, 2011.

RATEAU, P. **Dimensions descriptives, fonctionnelle et évaluatives des représentations sociales – une étude exploratoire.** Papers on Social Representations, 4, 133-147, (1995).

\_\_\_\_\_. **Princípios organizadores e núcleo central das representações sociais.** Hipóteses empíricas. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 56(1-2), 93-104,(2004).

ROUQUETTE, M.L. **La psychologie politique.** Paris: PUF. 1988.

\_\_\_\_\_. **Sur la connaissance des masses.** Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble,(1994).

\_\_\_\_\_. **As representações sociais no quadro geral do pensamento social.** In A. S. P. Moreira, B. V. Camargo, J. C. Jesuíno & S. M. Nóbrega (Eds.), **Perspectivas teóricometodológicas em representações sociais**(pp. 189-199). João Pessoa: UFPB, (2005).

SÁ, C. P. **Sobre o campo de estudo da memória social: uma perspectiva psicossocial.** Psicol. Reflex. Crit., Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 290-295, 2007.

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

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002. v. 1.

SANTOS, F. K. S. **Limites e possibilidades da racionalidade pedagógica no ensino superior: a aula universitária nos cursos de licenciatura em Geografia**. Revista de Geografia (Recife), v. 29, p. 60-74, 2012.

SANTOS, R. A.; SOUZA, V. C. **Currículo e ensino de Geografia: apontamentos para a formação de professores no contexto Ibero-americano** / Organizadores Lana de Souza Cavalcante, Lucineide Mendes Pires, Vanilton de Souza. – 1º ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2017. pg. 117 e 131.

SANTOS, S. **Formação Profissional e Prática Docente: Percepções de futuras professoras**. Olhar de Professor, Ponta Grossa PR, 15(2): 355-369, 2012. Disponível em: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>.

SAVIANI, D. **Formação de Professores no Brasil: Dilemas e Perspectivas**. Poésis Pedagógica - V.9, N.1 jan/jun.2011.

SILVA, J. R. R. da. Caminhos e desafios da formação docente em Geografia na perspectiva da prática-reflexiva no século XXI: **a prática docente pelo uso da tic** - Rede Básica de Ensino de Minas Gerais, 2018. [jrafaelgeo31@gmail.com](mailto:jrafaelgeo31@gmail.com) Adriany de Ávila M. Sampaio IG/UFU – LAGEPOP [profa\\_adriany@yahoo.com.br](mailto:profa_adriany@yahoo.com.br)

SILVA, T. T. **Documentos de Identidades: Uma introdução às teorias de currículo**. 2. ed., 11 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TOCANTINS, (BRASIL). **Documento Curricular do Tocantins**, aprovado e homologado pelo Conselho Estadual de Educação do Tocantins, por meio da Resolução nº 24, de 14 de março de 2019.

TOCANTINS, (BRASIL). **Plano Estadual de Educação – PEE-TO, 2015-2025**. Lei n.2977/2015.

WAGNER, W. **Sócio-gênese e características das** . In A. S. P. Moreira, & D. C. de Oliveira. (Eds.), Estudos interdisciplinares de representação social (pp. 3-25). Goiânia:AB,(1998).

WACHELKE, J.F.R. e CAMARGO, B.V. **Representações sociais, representações individuais e comportamento**. *Interam. j. psychol.* [online]. 2007, vol.41, n.3, pp. 379-390. ISSN 0034-9690.

WOLTER, R & PEIXOTO, Á. **Dinâmica e representações sociais: transformações de pensamento e oscilações situacionais**, Rio de Janeiro State University & UERJ/UNIVERSO, January 2018.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

Eu, **Luiz Marques Pinto de Carvalho**, Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), convido o (a) Senhor (a) a participar de um estudo intitulado **“Formação Acadêmica do Professor de Geografia: Da Formação Inicial às práticas cotidianas da sala de aula”**. Trata-se de uma pesquisa para elaboração de dissertação de mestrado sob a orientação da Prof. Dra. Marcileia Oliveira Bispo, da Universidade Federal do Tocantins – UFT - Câmpus Porto Nacional, a qual pretende analisar a inter-relação da formação acadêmica dos professores egressos do curso Licenciatura em Geografia do Campus de Porto Nacional/UFT, no período de 2003 a 2018, da formação inicial à sua prática escolar no cotidiano da sala de aula, em algumas escolas da rede pública estadual do município Porto Nacional - TO.

A participação é voluntária e se dará por meio de entrevistas semiestruturada a ser encaminhada aos professores formadores do curso de Geografia da Universidade Federal do Tocantins-UFT – campus de Porto Nacional, bem como aos professores egressos do curso de Geografia do Campus de Porto Nacional/UFT, no período de 2003 a 2018 que atuam na rede pública estadual no município de Porto Nacional - TO. Todos os procedimentos ocorrerão de forma on-line, via correio eletrônico, devido ao novo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, causador da doença COVID-19, para evitar desconforto aos participantes e ao pesquisador quanto às medidas de distanciamento social previstas em leis pertinentes à pandemia do coronavírus.

Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento você não precisa realizá-lo. Se você aceitar participar, contribuirá para a elaboração de uma pesquisa que busca entender a relação entre a formação inicial e a prática escolar no cotidiano da sala de aula. Os riscos da sua participação podem ocorrer durante a realização da pesquisa em que se sinta inibido ao relatar suas vivências ou incomodado com a entrevista semiestruturada em razão de vir a se emocionar ao relacioná-la às suas representações sociais. Outros riscos previsíveis desta pesquisa consistem na forma de tratamento das informações coletivas e pessoais que podem causar certos constrangimentos se houver descuido com as informações.

Para manter o anonimato dos entrevistados na produção da dissertação de mestrado, serão adotados métodos que evitem a identificação dos participantes no texto. Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de trabalho, cumprindo todas as exigências contidas no item IV.3 da resolução 466 de 12 de dezembro de 2012. Todas as etapas serão feitas mantendo o sigilo e a privacidade dos participantes.

Em qualquer momento, se você sofrer algum dano, comprovadamente decorrente desta pesquisa, você terá direito a não participar.

Estima-se que a presente pesquisa terá como benefício o fortalecimento do ensino de Geografia e o entendimento sobre os saberes necessários à prática docente, com a devida instrumentalização proporcionada pela legislação e pelas condições de trabalho concretas. E assim contribuir para uma melhor efetivação no processo de ensino-aprendizagem da Ciência Geográfica. Postula-se que a formação docente em Geografia, neste contexto, há de avançar para que garanta formação plena e se construa projetos de formação consistentes, que se reflita na prática em sala de aula, ao ampliar o entendimento das condições de produção do conhecimento no espaço acadêmico e escolar.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer

fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para obtenção de qualquer tipo de informação sobre os seus dados, esclarecimentos, ou críticas, em qualquer fase do estudo, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador responsável no endereço rua São Francisco, 3339 - Umuarama, Porto Nacional-TO, CEP. 77500-000, ou pelo telefone (63) 99212 1241, ou ainda pelo e-mail: [luizmarquespintodecarvalho@gmail.com](mailto:luizmarquespintodecarvalho@gmail.com). Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFT. O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o CEP da Universidade Federal do Tocantins pelo telefone 63 3229 4023, pelo email: [cep\\_uft@uft.edu.br](mailto:cep_uft@uft.edu.br), ou Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio do Almoarifado, CEP-UFT 77001-090 - Palmas/TO. O (A) Sr. (a) pode inclusive fazer a reclamação sem se identificar, se preferir. O horário de atendimento do CEP é de segunda e terça das 14 às 17 horas e quarta e quinta das 9 às 12 horas.

Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo sr. (a), ficando uma via com cada um de nós.

Minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) responsável sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Após leitura e ciência do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que:

Aceito

Não Aceito

## APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

### **Roteiro para entrevista semiestruturada dos professores da Educação Básica da rede estadual de ensino, que cursaram licenciatura em Geografia na UFT – Campos de Porto Nacional**

Universidade Federal do Tocantins

Programa de Pós-Graduação em Geografia

Pesquisador: Luiz Marques P. de Carvalho

Tipo de Entrevista: semiestruturada

Data da Pesquisa: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Duração da entrevista: \_\_\_\_\_

Entrevistado (a): \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Prezado (a) entrevistado (a)

As questões neste roteiro se referem a uma pesquisa de campo para a composição do trabalho de dissertação do Programa de Mestrado em Geografia, cujo objetivo é: Analisar a inter-relação da Formação Acadêmica dos professores egressos do curso de licenciatura em Geografia do Campus de Porto Nacional/UFT, no período de 2003 a 2018, da formação inicial à sua prática escolar no cotidiano da sala de aula, nas escolas da rede pública estadual do município Porto Nacional – TO.

Nos comprometemos em resguardar a identidade e integridade dos participantes, não sendo necessária à sua identificação.

Responsável pela pesquisa: Luiz Marques Pinto de Carvalho - mestrando do programa supracitado.

Orientadora: Profa. Dra. Marcileia Oliveira Bispo

1. Ano de Conclusão de curso de Geografia.
2. A opção pelo curso de Geografia foi sua primeira escolha? Porque?
3. O que te motivou cursar licenciatura em Geografia?
- 4- Quais dificuldades você teve durante o curso de licenciatura?
- 5 - Quando tempo levou para se formar?

- 6 - Quais disciplinas de caráter didático pedagógico você cursou?
- 7 - Qual a função social da Geografia na escola?
- 8 - Qual a importância da Geografia na educação básica?
- 9 - O que é a Geografia?
- 10 - Porque ensinamos Geografia na educação básica?
- 11- Aproximação com a escola da Educação Básica. Havia uma inter-relação Universidade /Escola? Se sim, de que forma. Se não, por que?
- 12 - Você teve aulas práticas? Se sim, quais, quando e relacionadas as quais disciplinas?
- 13 - Na sua formação inicial, você teve algum direcionamento para as práticas em sala de aula? Como e quais?
- 14 - Possui pós-graduação? Se SIM, quantas, qual o nível e em que área?
- 15 - Quais as Séries/Anos que você atua na Educação Básica?
- 16 - Qual seu tempo de experiência docente na Educação Básica?
- 17- Quais avanços você identifica na BNCC? E quais retrocessos? Você conhece o Documento Curricular do Tocantins? Quais avanços e retrocessos? O que são competências e habilidades?
- 18 - Que saberes curricular e disciplinar foram aprendidos na sua formação inicial, que são mobilizados na sua atuação profissional?
- 19 - Explique como sua experiência em sala de aula contribui para a sua prática profissional.
- 20 - Fale da sua prática como professor (a) de Geografia da educação básica, em sala de aula, as dificuldades e as potencialidades.
- 21 - Com relação aos conteúdos geográficos, como você avalia o ensino da Geografia escolar e a articulação entre a prática docente e a teoria geográfico-pedagógica aprendida na Universidade?
22. O processo de formação continuada está presente nas atividades da escola, nas atividades propostas pela SEDUC? De que forma?

Obrigado!

## APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

### **Roteiro para entrevista semiestruturada dos professores formadores do curso de licenciatura em Geografia da UFT – Campus de Porto Nacional**

Universidade Federal do Tocantins

Programa de Pós-Graduação em Geografia

Pesquisador: Luiz Marques P. de Carvalho

Tipo de Entrevista: semiestruturada/depoimento pessoal

Data da Pesquisa: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Horários \_\_\_\_\_

Duração da entrevista: \_\_\_\_\_

Entrevistado (a): \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Entrevista realizada no dia \_\_\_\_/\_\_\_\_/2020.

Prezado (a) entrevistado (a)

As questões neste roteiro se referem a uma pesquisa de campo para a composição do trabalho de dissertação do Programa de Mestrado em Geografia, cujo objetivo é: Analisar a inter-relação da Formação Acadêmica dos professores egressos do curso de Licenciatura em Geografia do Campus de Porto Nacional/UFT, no período de 2003 a 2018, da formação inicial à sua prática escolar no cotidiano da sala de aula, nas escolas da rede pública estadual do município Porto Nacional - TO

Nos comprometemos em resguardar a identidade e integridade dos participantes, não sendo necessária à sua identificação.

Responsável pela pesquisa: Luiz Marques Pinto de Carvalho - mestrando do programa supracitado.

Orientadora: Profa. Dra. Marcileia Oliveira Bispo

1. Qual sua última titulação, quando e onde foi realizada?
2. Qual sua área de pesquisa?
3. Quantos anos de prática docente em Ensino Superior?
4. Já ministrou aulas na Educação Básica? Caso afirmativo, por quanto tempo, onde e qual nível?

5. Já ministrou aulas na Educação Básica no componente curricular Geografia? Caso afirmativo, por quanto tempo, onde e qual nível?
6. Quanto tempo de docência no curso de licenciatura em Geografia na UFT- campus de Porto Nacional?
7. Qual (is) disciplina (s) você ministra e/ou já ministrou no curso de Geografia de Porto Nacional e em quais anos, no período de 2003 a 2018?
8. Na sua compreensão, qual a importância do componente curricular Geografia no currículo da Educação Básica?
9. Você participa (ou) da elaboração de alguma das matrizes curriculares do Curso de licenciatura em Geografia no período entre 2003 e 2018? E caso afirmativo, quais mudanças no currículo de licenciatura em Geografia você julga ter melhorado a relação teoria e prática para a formação dos futuros professores de Geografia? Por quê?
10. Quais são os principais avanços e limites, a partir das Diretrizes curriculares Nacionais, para formação inicial em nível superior presente na Resolução Nº 02 do Conselho Nacional de Educação, de 01/07/2015, a ser implantada nos cursos de licenciatura, e assim no curso de licenciatura em Geografia-campus de Porto Nacional, que você apontaria?
11. No seu entendimento, qual é o modelo de formação inicial em nível superior, desejável ao futuro professor de Geografia na Educação Básica?

Obrigado!

**ANEXO**

**ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO TOCANTINS

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** FORMAÇÃO ACADÊMICA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: DA FORMAÇÃO INICIAL, ÀS PRÁTICAS COTIDIANAS NA SALA DE AULA.

**Pesquisador:** LUIZ MARQUES PINTO DE CARVALHO

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 39885920.3.0000.5519

**Instituição Proponente:** Fundação Universidade Federal do Tocantins

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 4.618.477

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa, com utilização de representações sociais como um recorte temático para a pesquisa, tendo como público alvo professores formadores do curso de Geografia da UFT, Campus de Porto Nacional, bem como os professores da rede estadual de ensino da Educação Básica de Porto Nacional, egressos do Campus da UFT/Porto Nacional.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Analisar a inter-relação da formação acadêmica dos professores egressos do curso de Geografia do Campus de Porto Nacional/UFT, no período de 2002 a 2018, da formação inicial à sua prática escolar no cotidiano da sala de aula, nas escolas da rede pública estadual do município Porto Nacional/TO.

Objetivo Secundário:

**Endereço:** Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almojarifado

**Bairro:** Plano Diretor Norte

**CEP:** 77.001-090

**UF:** TO

**Município:** PALMAS

**Telefone:** (63)3232-8023

**E-mail:** cep\_uf@uft.edu.br

Continuação do Parecer: 4.618.477

- Investigar as representações sociais dos professores de geografia da rede pública estadual de Porto Nacional, egressos da UFT, Campus de Porto Nacional quanto a sua formação inicial e o conhecimento da geografia acadêmica e escolar;
- Conhecer a concepção dos professores formadores sobre a formação docente oferecida no curso de geografia da UFT, Campus de Porto Nacional;
- Identificar as práticas cotidianas de sala de aula no espaço escolar, em escolas públicas estaduais da Educação Básica de Porto Nacional, onde há egressos Licenciados em geografia da UFT, Campus de Porto Nacional;
- Investigar as condições de produção do conhecimento e do trabalho docente no espaço escolar na rede pública estadual de Porto Nacional/TO.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

##### Riscos:

Os riscos podem ocorrer durante a realização da pesquisa em que algum dos interlocutores se sinta inibido ao relatar suas vivências ou incomodado com a entrevista semiestruturada em razão de vir a se emocionar ao relacioná-la às suas representações sociais. Caso o mesmo se sinta incomodado de alguma forma, a entrevista poderá ser descartada para que o mesmo não se sinta desconfortável, podendo posteriormente agendar uma nova entrevista em que o mesmo possa se sentir mais a vontade e confortável, sempre no intuito de que o interlocutor seja respeitado.

##### Benefícios:

A presente pesquisa terá como benefício acerca do entendimento sobre os saberes necessários à prática docente, com a devida instrumentalização proporcionada pela legislação e pelas condições de

**Endereço:** Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoxarifado  
**Bairro:** Plano Diretor Norte **CEP:** 77.001-090  
**UF:** TO **Município:** PALMAS  
**Telefone:** (63)3232-8023 **E-mail:** cep\_uft@uft.edu.br

Continuação do Parecer: 4.618.477

trabalho

concretas. Podendo assim contribuir para uma melhor efetivação no processo de ensino-aprendizagem da Ciência Geográfica. Assim, postula-se que a formação docente em Geografia, neste contexto, há de avançar para que garanta formação plena e se construa projetos de formação consistentes, que se reflita na prática em sala de aula, ao ampliar o entendimento das condições de produção do conhecimento no espaço acadêmico e escolar.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A presente pesquisa contribuirá acerca do entendimento sobre os saberes necessários à prática docente, com a devida instrumentalização proporcionada pela legislação e pelas condições de trabalho concretas. Podendo assim proporcionar melhor efetivação no processo de ensino-aprendizagem da Ciência Geográfica.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Folha de rosto:

Assinada e carimbada pelo Diretor do Campus da UFT de Porto Nacional.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Termo de anuência da instituição cooparticipante

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

As pendências de:

Modificação na data da pesquisa e inclusão de endereço e contato do CEP/UFT no TCLE, foram atendidas.

Aprovado.

**Endereço:** Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoarifado

**Bairro:** Plano Diretor Norte

**CEP:** 77.001-090

**UF:** TO **Município:** PALMAS

**Telefone:** (63)3232-8023

**E-mail:** cep\_uft@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO TOCANTINS



Continuação do Parecer: 4.618.477

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1466798.pdf	04/02/2021 22:51:55		Aceito
Outros	justificativa_parecer.docx	04/02/2021 16:17:54	LUIZ MARQUES PINTO DE CARVALHO	Aceito
Outros	carta_parecer.docx	04/02/2021 16:17:09	LUIZ MARQUES PINTO DE CARVALHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.docx	04/02/2021 16:15:43	LUIZ MARQUES PINTO DE CARVALHO	Aceito
Declaração de concordância	AUTORIZACAO_DRE.pdf	04/02/2021 16:15:18	LUIZ MARQUES PINTO DE CARVALHO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_CONS_ETICA_SET20.docx	04/02/2021 16:12:07	LUIZ MARQUES PINTO DE CARVALHO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	24/09/2020 20:00:31	LUIZ MARQUES PINTO DE CARVALHO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

PALMAS, 29 de Março de 2021

Assinado por:  
**PEDRO YSMAEL CORNEJO MUJICA**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoarifado

**Bairro:** Plano Diretor Norte

**CEP:** 77.001-090

**UF:** TO **Município:** PALMAS

**Telefone:** (63)3232-8023

**E-mail:** cep\_uft@uft.edu.br